

REVISTA **eduUCA**

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CATÓLICA PAULISTA

V.2 N.4 Setembro de 2019

ISSN 2674-8460



FACULDADE
CATÓLICA
PAULISTA | EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

R454 REVISTA EDUCA - Revista Multidisciplinar da Faculdade Católica Paulista [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Ausra Marão – Vol. 2, n. 4 (set. 2019) - Marília, SP: Editora Faculdade Católica Paulista, 2019

128 p.

Trimestral

Modo de acesso:

<<https://revista.uca.edu.br/index.php/EDUCA/issue/view/7/SETEMBRO>>

ISSN: 2674-8460 (on-line)

1. Educação. 2. Educação especial. 3. Educação infantil.

CDD: 370

Aline de Deus Ferreira- Bibliotecária CRB- 8/10195

Os Conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.

É proibida a reprodução total ou mesmo parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

SUMÁRIO

- 4 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS EM SALAS DE AULA NA ESCOLA COMUM**
Márcia dos Santos Miranda, Cleber Barbosa da Silva Clarindo
- 18 AS INTERFACES ENTRE O AUTISMO E A EDUCAÇÃO**
Natalia Pereira dos Santos Naito, Cleber Barbosa da Silva Clarindo
- 30 ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Lilian Barbosa de Almeida
- 39 LINGUAGEM MUSICAL E MÚSICA A IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Edna Guimarães Vieira, Joagda Rezende Abib
- 51 OS CONTOS DE FADAS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL**
Camila Crepalli Garnecho, Joagda Rezende Abib
- 60 O DESENHO NA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA**
Eloisa Fabiana dos Santos Souza Godoy
- 73 A NEUROCIÊNCIA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**
Márcia dos Santos Miranda
- 82 CONTRIBUIÇÕES DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
Edna Guimarães Vieira, Cleber Barbosa da Silva Clarindo
- 21 DÉFICIT COGNITIVO E PARTICULARIDADES DA CRIANÇA**
Natalia Pereira dos Santos Naito
- 110 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO SOCIAL**
Márcia dos Santos Miranda, Vanessa Simões Ribeiro
- 117 INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NAS SÉRIES INICIAIS ANÁLISE DE VIABILIDADE PARA O REUSO DE ÁGUAS CINZAS EM RESIDÊNCIAS**
Natalia Pereira dos Santos Naito

EDITORIAL

A pesquisa científica permite que o aluno aplique no seu cotidiano os conhecimentos adquiridos ao longo da vida acadêmica, possibilitando uma análise crítica de dados obtidos no seu estudo. A Faculdade Católica Paulista apoia seu aluno para a elaboração de artigos que contribua em sua vida pessoal, e ainda disponibilize uma leitura de qualidade, sobre temas atuais e de grande importância para a sociedade.

Como disse Nelson Mandela "A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo". Nessa edição da revista poderemos acompanhar em especial artigos voltados para área da educação, onde será possível ver o desenvolvimento dos alunos sobre temas como inclusão, influência da tecnologia na vida da criança, e outros assuntos que agregarão conhecimento a todos os leitores.

Então te convidamos leitor(a) para adquirir e/ou complementar seu conhecimento, boa leitura!

Equipe Pós – Graduação da Faculdade
Católica Paulista

CONSELHO EDITORIAL

Ausra Marão
Camila Araújo dos Santos
Lucas Pauli Simoes
Ana Patrícia Aranha de Castro
Rodrigo Maia de Oliveira
Ricardo Zanni Mendes da Silveira
Caio Prestupa Malta Rolim

EDITORA CHEFE

Ausra Marão

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Mayara Nogueira Vasques

PROGRAMAÇÃO VISUAL E PROJETO GRÁFICO

Ausra Marão

COPYRIGHT

Revista EDUCA - Revista Multidisciplinar
da Faculdade Católica Paulista
ISSN 2674-8460
Faculdade Católica Paulista
(Setembro, 2019) - Marília, SP

Publicação trimestral e multidisciplinar
vinculada à Faculdade Católica Paulista.

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

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



A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS EM SALAS DE AULA NA ESCOLA COMUM

Márcia dos Santos Miranda ¹
Cleber Barbosa da Silva Clarindo ²

RESUMO: O propósito desse artigo é colaborar com maiores entendimentos sobre os estudantes surdos e sua inclusão nas salas de aula comuns. Esse artigo é de natureza qualitativa, baseado em pesquisas por meio de internet e autores que decorrem a respeito do tema em questão. No Brasil, a Educação Especial tem passado por um momento novo, no qual se faz necessário uma reflexão da educação inclusiva e em especial a Educação dos Surdos. A formação de professores voltada para a educação de surdos tem suscitado discussões acerca das dificuldades que esses profissionais enfrentam em suas práticas pedagógicas. O tema aqui apresentado abrange várias questões relacionadas à Educação de Surdos e especificamente na atuação do professor especialista. Neste trabalho procura-se examinar as implicações relacionadas ao professor especialista na Educação de Surdos e diante de tal situação, tentar buscar melhorias na qualificação dos professores e mais especificamente tornar as práticas pedagógicas relacionadas à Educação de Surdos mais efetivas.

Palavras-Chave: Inclusão. Educação Especial. Surdos.

ABSTRACT: The purpose of this article is to collaborate with greater understanding about deaf students and their inclusion in ordinary classrooms. This article is of a qualitative nature, based on research through the internet and authors that follow about the theme in question. In Brazil, Special Education has been going through a new moment, in which it is necessary to reflect on inclusive education and especially Deaf Education. Teacher education focused on deaf education has led to discussions about the difficulties these professionals face in their pedagogical practices. The theme presented here covers several issues related to Deaf Education and specifically in the performance of the specialist teacher. This paper seeks to examine the implications related to the specialist teacher in deaf education and in the face of such situation, to seek improvements in teacher qualification and more specifically to make pedagogical practices related to deaf education more effective.

Keywords: Inclusion. Special education. Deaf.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a escola desempenha um papel importante na formação da criança, uma vez que colabora para que o mesmo possa futuramente ter o direito de praticar o exercício da cidadania e se

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (Uniban), Pós-graduação em Alfabetização Escrita e Numérica pela Universidade Nove de Julho, Aperfeiçoamentos em Educação de Jovens e Adultos - Faculdade Campos Elíseos e Educação a Distância - Faculdade Campos Elíseos. e-mail: maricasm80@gmail.com

ver em pé de igualdade com outros indivíduos a fim de participar de situações para mudar a realidade em que vive.

Assim, diante do atual panorama, a formação do profissional, do professor especialista tanto inicial quanto continuada, muitas vezes não se tem configurado como um modelo que venha a garantir as reais necessidades da escola, uma vez que se contempla nesse modelo um currículo capaz de dar conta da formação do profissional da educação. Tampouco, esse modelo contempla estudos acerca da prática pedagógica ou indicam os caminhos que levariam o profissional a tornar-se um crítico consciente da sua própria ação. (ZANATA, 2004).

Então quais ações apontarmos referente à formação de professores? Queremos destacar que se faz necessária atuação de professores pesquisadores e reflexivos que contribuam no avanço da educação dos surdos. Ações que não fogem dos cursos de formação e capacitação que oferecem embasamento teórico suficiente para estruturar a prática pedagógica do professor.

Em se tratando do professor especialista ressaltamos o que Harold Delp (1993, apud ZANATA, 2004) indica três elementos fundamentais: iniciativa, engenho e imaginação, definidos assim:

1. Iniciativa: capacidade de se tomar uma decisão rápida;
2. Engenho: iniciativa das pessoas se adaptarem as situações, habilidade de construir ações;
3. Imaginação: criar algo através da combinação experiências anteriores.

O que preocupa os profissionais da educação é quanto às crianças que apresentam deficiência auditiva, isso porque elas se deparam com muitos problemas, desde suas dificuldades próprias da deficiência que apresentam, até situações de aceitação e inclusão por conta de sua perda auditiva. O que alguns não entendem é que quando se fala em inclusão, não há como falar simplesmente em prestar um atendimento àquela pessoa portadora, mas sim para o conjunto, todos aqueles que estiverem envolvidos no contexto, presentes na sala de aula, adequando um ao outro, de maneira que se respeitem mutuamente, que mudem suas atitudes com aquele que em partes, é diferente. “Na verdade, no Brasil a criança surda ainda precisa aprender a saltar o riacho de um lado para o outro sem suporte de uma ponte. Já que primeiramente é alfabetizada na língua portuguesa sem ao menos ter sido alfabetizada na linguagem de sinais” (QUADROS, 2006, p.30).

É evidente que essa inserção, essa mudança de hábitos de todos os alunos, com o aluno com deficiência, não seja uma tarefa fácil, com certeza será exigido toda uma adequação da sociedade com a escola, sendo necessário que se coordene algo entre os profissionais envolvidos, os pais, os alunos e a comunidade. Necessariamente, precisa ter condições de o profissional lidar com esse ponto, é importantíssimo que haja uma preocupação quanto a sua qualificação.

Destaca-se aqui como ação efetiva consciente e crítica do professor especialista frente aos diferentes desafios que enfrenta na educação de surdos desempenhando uma ação pedagógica eficaz, uma teoria viva totalmente ligada à realidade dos surdos, ter sua prática embasada em uma teoria viva.

(GOFFREDO, 1.998). Sabemos da importância que se realize cursos independentes qual a forma que será realizada. É preciso, contudo pontuar que durante esse processo de formação torna-se imprescindível que o professor tenha contato e possibilidades de discussão sobre a prática pedagógica bem sucedida, ou seja, aquelas possíveis de serem realizadas, para que ai sim possa se pensar na implementação de um currículo eficaz.

A formação do professor, tanto inicial quanto permanente, deve responder ao novo perfil de professor que se caracteriza por sua função em valorizar e eleger entre a diversidade de alternativas pedagógicas aquelas que lhe pareça mais adequada à realidade da escola e da aula. Não se trata de um mero executor do que outros decidem. Os planos de formação docente não devem unicamente centrar-se nos cursos nos quais se transmitam conteúdos específicos, mas oferecer tempo, espaço e condições que permitam que o professor possa avaliar sua experiência e sua prática diária e deduzir as mudanças necessárias em sua programação. Dessa forma, a formação permanente do professor é basicamente um processo de reflexão sobre a prática, considerando a escola como unidade privilegiada de formação (MIRANDA 2.003).

O processo de formação do professor pode ser considerado um período extremamente longo, durante o qual o professor transita por situações, incertezas, experiências, mudanças e principalmente interage com outros profissionais, por conseguinte interage com todo um corpo de conhecimento variado. Constitui-se, pois, um período de construção e reconstrução formal e prática, com o intuito de atender à demanda social FONSECA (1.995, NÓVOA, 1.992 apud ZANATA, 2004).

Finalmente, fica a pergunta como modificar a atual situação? Não existem soluções mágicas. Em educação temos que fazer agora para podermos colher os frutos daqui alguns anos.

Portanto, é importante destacar que deveria se adotar um conceito de educação inclusiva que tenha como objetivo a necessidade de garantir também o acesso ao conhecimento tanto por parte do professor especialista como pelo aluno surdo de forma contínua, efetiva e eficaz e não apenas a socialização, visto que, todo este processo contribuirá para a tão sonhada socialização.

2 O PAPEL DA LINGUAGEM PARA AS CRIANÇAS SURDAS

Diferentes perspectivas assumidas ao papel da linguagem no funcionamento humano levam naturalmente a diferentes interpretações. Queremos destacar algumas considerações importantes referentes à linguagem em casos de surdez.

A linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. A linguagem marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações.

O valor fundamental da linguagem está na comunicação social, em que as pessoas fazem-se entender umas pelas outras, compartilham experiências emocionais e intelectuais e planejam suas vidas e da sua comunidade.

A linguagem permite a comunicação ilimitada acerca de todos os aspectos da realidade, permite também reinventar o mundo cultural. Graças a linguagem, a criança pode aprender sobre o mundo, pode também socializar-se, adquirir valores, regras e normas sociais e, assim, aprender a viver em comunidade.

A linguagem permite à criança obter explicações sobre o funcionamento das coisas e do mundo e sobre as razões do comportamento das pessoas.

Se não houver uma base lingüística suficientemente compartilhada, e de um bom nível de competência lingüística para permitir uma comunicação ampla e eficaz, o mundo da criança ficara. Confinado a comportamentos estereotipados aprendidos em situações limitadas.

Assim. A linguagem tem a importante função interpessoal de permitir a comunicação social, ela também tem a vital função intrapessoal de permitir o pensamento, a formação e o reconhecimento de conceitos, a resolução de problemas, a atuação refletida e a aprendizagem consciente.

Tendo em vista o exposto até aqui referente a linguagem quero destacar como referência a abordagem Vygotskyana do desenvolvimento dos sujeitos na aquisição da linguagem.

A linguagem – como já vimos, tem um lugar central, como mediadora das interações e como instância de significação por excelência, ou seja, ela não pode ser reduzida meramente a um instrumento de comunicação.

Pensamento e linguagem não são, pois, processos paralelos e independentes, mas afetam-se reciprocamente. A relação entre pensamento e linguagem se constitui em um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa (Vygotsky, 1993).

Assumindo esse estatuto especial da linguagem em sua relação com o pensamento, a falta da linguagem acarretará graves conseqüências para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano. E se a linguagem exerce um papel mediador na relação com o mundo e fundamental na construção da subjetividade, como se dará a construção da linguagem para a criança surda?

Segundo Lúria (1986), os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem incluem o conjunto de interações entre a criança e o ambiente, podendo os fatores externos afetar esses processos, positiva ou negativamente. Torna-se, pois, necessário desenvolver alternativas que possibilitem às crianças surdas, meios de comunicação que as habilitem a desenvolver seu potencial lingüístico.

Vygotsky (1993), coloca que o acesso pleno do aprendiz aos códigos de uma língua e esta pode ser plenamente aprendida pela criança desde cedo quando exerce suas primeiras interações com o grupo social.

Alguns pesquisadores desde o século XVIII, argumentavam-se, que o atraso de desenvolvimento do surdo, seu acesso lento e incompleto ao pensamento abstrato devido seus déficits relacionados à audição, o levavam há uma capacidade lingüística limitada.

O desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como um processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significações e de mediação nas suas relações com a cultura nas interações com o outro.

A criança nasce imersa na linguagem, o modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação à língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições propícias à expansão das relações interpessoais e intrapessoais.

Os problemas tradicionalmente apontados como característicos da criança surda são produzidos na maioria das vezes por condições sociais.

A partir das contribuições de Vygotsky, consideremos uma visão de sujeito psicológico como “organismo que interage com o meio (ou se adapta a este), a atenção é predominantemente posta no deficiente auditivo, em sua deficiência orgânica. Porém, quando o sujeito psicológico é concebido em sua constituição nas relações sociais, o foco se desloca para a pessoa surda enquanto participante da cultura”.

Importa, então, considerar sua subjetividade, construída principalmente em função das experiências de linguagem que tem nos relacionamentos com outros: ouvintes ou surdo e, da imagem de surdo que circula no grupo social.

A capacidade de comunicação lingüística apresenta-se como um dos principais responsáveis pelo processo de desenvolvimento da criança surda em toda a sua potencialidade, para que possa desempenhar seu papel social e integrar-se verdadeiramente na sociedade.

Entre os grandes desafios para pesquisadores e professores de surdos situa-se o de explicar e superar as muitas dificuldades que esses alunos apresentam no aprendizado e do uso das línguas orais, como é o caso da língua portuguesa. Sabe-se que quanto mais cedo tenha sido privado de audição e quanto mais profundo for o comprometimento, maiores serão as dificuldades educacionais, caso não receba atendimento adequado.

Com as mudanças propostas pela Lei nº 9394/96, a educação infantil, embora não obrigatória, passa a constituir a primeira etapa da educação básica, a ser ofertada pela rede de ensino municipal.

O aprendizado de línguas configura-se como componente curricular a ser desenvolvido com crianças surdas, pois, faz-se, necessária, por conseguinte, a utilização de alternativas de comunicação que possam propiciar um melhor intercâmbio, em todas as áreas, entre surdos e ouvintes. Essas

alternativas devem basear-se na substituição da audição por outros canais, destacando-se a visão, o tato e movimento, além do aproveitamento dos resíduos auditivos existentes.

Face ao exposto, observa-se que a pessoa com surdez tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento que a pessoa ouvinte, precisando é claro de um trabalho especializado e consciente para que o surdo adquira sua própria língua – LIBRAS.

A aquisição da LIBRAS desde cedo na pré-escola é um grande desafio, envolve quebra de preconceitos, destruição de mitos e reconhecimento da criança surda enquanto sujeito que tem potencialidades, participante da sociedade capaz de ir em busca de seus ideais.

3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM SURDEZ

O estudo relacionado à educação voltado a educandos portadores de necessidades especiais auditivas remete a inúmeros questionamentos, possibilidades e limites, a quebra de paradigmas em diversos posicionamentos da sociedade, para as pessoas com necessidades especiais seja ela auditiva ou não.

Segundo Poker (2001) a escola regular deve proporcionar aos educandos com necessidades especiais auditivas, a escolarização ainda que seja no contra turno escolar favorecendo assim o aprendizado na Língua Portuguesa, e ampliando o ensino em LIBRAS.

Atividades pedagógicas voltadas para educandos surdos na escola regular devem ser trabalhadas em um local no qual se torne bilíngue, em outras palavras, em um espaço físico que seja como fontes principais: Língua Portuguesa e LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais usando como base para primeira e língua segunda língua.

Diferentes discussões têm se levantado referentes à Educação de Surdos e nessas discussões não se observa uma preocupação efetiva relacionada à formação dos educadores especializados para a realização deste trabalho. Refletindo sobre o papel do professor de surdos no panorama atual, levantamos as seguintes questões:

Como tornar mais efetiva a prática pedagógica do professor especialista na educação de surdos atuando em diferentes momentos na escola?

Quais estratégias de formação continuada podem ser institucionalizadas para melhorar a efetividade da prática pedagógica dos professores especialistas?

Não há pretensão de nossa parte constituir verdades absolutas, mas sim, fazer apontamentos que ajudarão na busca de algumas soluções relacionadas à atuação do professor especialista. Dessa forma, o objetivo central deste artigo é analisar por meio da percepção do professor um programa de formação continuada tendo em vista as especificidades e peculiaridades dos professores na educação de surdos atuando como: intérprete e /ou interlocutor e professor da sala de recursos.

Muito ainda deve ser feito para que os alunos surdos sejam, de fato, incluídos nas escolas. Políticas públicas de inclusão e educacionais estão sendo realizadas com o passar dos anos. Entretanto, outras políticas educacionais inclusivas ainda necessitam serem, de fato serem oficializadas, como a inserção de professores surdos, professores bilíngues, materiais adaptados e o ensino de língua portuguesa escrita como segunda língua para estudantes surdos. Dessa maneira, a inclusão conseguiria, de fato, ser algo que contribuiria para uma igualdade no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto embora tenha constatado melhora na educação de surdos vale ressaltar que as intervenções propostas para efetivar a formação continuada dos professores na educação de surdos, ainda não é suficiente para oferecer ao surdo uma educação devida propomos então concluir para começar porque há muito ainda para ser trilhado na busca de uma educação devida, efetiva, reflexiva que contribua para e na formação de professores especialistas competentes na educação de surdos.

4 O INTÉRPRETE, QUALIFICAÇÃO DO EDUCADOR E A INCLUSÃO DO SURDO, A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A LIBRAS como assim é chamada a língua brasileira de sinais, é a língua utilizada pelos surdos estabelecerem uma comunicação entre si e com as outras pessoas de seu meio. “Os surdos brasileiros usam a língua de sinais brasileira, uma língua visual-espacial que apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas”. QUADROS (2006, p. 13). É um formato de conversação que engloba gestos, certas articulações com o único fim de propagarem sua linguagem. “A língua de sinais por repousar numa comunicação gestual, sua disposição se dá no espaço, sendo vista como um processamento de informações espacial”. QUADROS (1997, p.46).

Os surdos enfrentam grande dificuldade de acesso à língua utilizada pela maioria, são inclusos nas escolas regulares sem ter acesso a uma educação que privilegie o uso da língua de sinais como primeira língua e acabam ficando de lado dos processos de ensino e aprendizagem tendo como consequência, após anos de escolarização, um domínio mínimo dos conceitos e conteúdos ministrados, necessários ao desenvolvimento e adequada inserção social.

O processo educacional ocorre mediante interação linguística, portanto, na Língua Brasileira de Sinais. Se a criança chega à escola sem linguagem, é fundamental que o trabalho seja direcionado para a retomada do processo de aquisição da linguagem é essencial, pois através dela, mediante as relações sociais, se constituirá os modos de ser e de agir, ou seja, a constituição do sujeito (GÓES, 2000 p.99).

Analisando a necessidade de se estabelecer um processo dialógico na educação de surdos queremos destacar que a presença de profissionais qualificados para atuarem no âmbito escolar se torna indispensável, sendo eles: intérprete e/ou interlocutor e professor de sala de recursos.

A linguagem oral utiliza-se do canal auditivo para estabelecer a comunicação entre os seres, já à língua de sinais diferentemente da primeira, realiza-se por meio da visão, gestos, coordenação e pelo uso do espaço.

O surdo desenvolveu dentro do seu mundo, formas para comunicar-se com as demais pessoas, sendo estritamente importante que haja o respeito pelo seu modo de falar e suas formas de se expressar, havendo consideração a essas regras básicas, é bem provável que ocorra a alfabetização do aluno surdo de forma mais adequada.

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter. As línguas no contexto da educação de surdos específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação, por exemplo, produtividade ilimitada (no sentido de que permitem a produção de um número ilimitado de novas mensagens sobre um número ilimitado de novos temas); criatividade (no sentido de serem independentes de estímulo); multiplicidade de funções (função comunicativa, social e cognitiva – no sentido de expressarem o pensamento); arbitrariedade da ligação entre significante e significado, e entre signo e referente), caráter necessário dessa ligação; e articulação desses elementos em dois planos – o do conteúdo e o da expressão. As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças (QUADROS e KARNOPP, 2004*apud* QUADROS, 2006, p.16).

O emprego da linguagem de sinais dentro do âmbito escolar é uma forma de levar o conhecimento para todos os alunos, fazendo-os se integrarem entre si.

A língua de sinais é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização e classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito (QUADROS, 2006, p.26).

Pode-se dizer que em matéria de inclusão muitos são os métodos que podem ser utilizados com a totalidade dos alunos, propiciando um laço, um vínculo, a integração entre todos. Acredita-se que a aula é um excelente momento para se demonstrar e explorar outras formas de aprendizagens valorando as expressões faciais e corporais. “Garantir o uso da língua de sinais no contexto escolar parece primordial para que haja reconhecimento da surdez, pois é por intermédio da linguagem que significamos o mundo e conseqüentemente nos significamos” (GESUELI, 2006, p.9).

A língua brasileira de sinais tem muito a crescer no desenvolvimento dos alunos, cabendo ao professor ter consciência de como pode explorar isso em sala de aula com os alunos em sua totalidade. Além disso, ela garante ao aluno surdo uma maneira mais célere e natural de demonstrar suas emoções, seus anseios e precisões, bem como exerce certa influência em sua vida social e ainda no incremento de sua linguagem.

5 DESENVOLVIMENTO E QUALIFICAÇÃO DO EDUCADOR

Para que o professor tenha condições de lidar com pessoas surdas, é necessário que tenha qualificação e habilitação para isso. É importante que seja observado a maneira como deixa o curso de formação, seu grau de preparo, para depois levar à diante a inclusão em sua turma de alunos surdos. É importante também que haja um bom relacionamento entre professor e o intérprete, favorecendo assim a inclusão do aluno.

Conforme Mantoan (2006): “Quando se analisa de forma generalizada a educação, em relação à inclusão, o que se observa é a falta de profissionais com habilidades para lidar com o atendimento de alunos que precisam de um acompanhamento individualizado”.

Acredita-se que havendo uma melhor qualificação do profissional envolvido com a educação, é possível vislumbrar que sejam acolhidas as questões referentes à inclusão nas escolas, sendo de suma importância que o aluno surdo encontre dentro do âmbito escolar sua integração com os demais. Para Stainback (1999, p. 25): “Os aspectos da escola nesse período de grandes alterações sociais têm sofrido mudanças, por conta disso, os professores necessitam de se transformarem para que tenham como trabalharem com os alunos surdos”.

Atualmente a qualificação do professor da rede pública, tem sido bem destacada nos cursos de graduação, justamente pela grande quantidade de alunos com necessidades diferenciadas. É de suma importância que haja uma atenção especial quanto ao preparo dos profissionais ligados à educação, para que ao receber esses alunos, não incorram com a problemática da exclusão. “Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática” (MENDES, 2004, p. 227).

Pela Resolução nº 2, de 11/09/2001 do Conselho Nacional de Educação, fica instituído:

Art. 8º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I – Professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

O certo é que os formandos do magistério e pedagogia tenham uma formação mais generalizada, comum a todos, e somente aqueles que desejam seguir com um atendimento especial, sejam qualificados em cursos de especialização e pós-graduação para estarem aptos para lidarem com as deficiências que visam atender.

6 A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR

É preciso que a educação inclusiva seja pauta nas propostas pedagógicas das escolas, que se volte maior atenção para esse público diferenciado, afinal somente com adoção de certas medidas, certas ações tornam-se possível alterar o quadro de exclusão tão repetitivo no âmbito escolar.

A preocupação pedagógica deve voltar-se para o quesito exclusão, procurando alterar essa situação, se importando em criar ambientes mistos, que determinem uma aprendizagem que envolva todos os alunos sem distinção.

No Brasil, existem centenas de leis que esclarecem quanto à recusa de matrículas de pessoas deficientes, que necessitam ser inclusas no contexto escolar, mas a realidade existente apresenta-se de outra forma, em um cenário totalmente adverso, com um palco despreparado, muitas vezes por culpa do próprio professor sem qualificação e preparo necessário, outras por conta de outros profissionais ligados à área da educação.

Nesse palco de um lado atuam os alunos com deficiência que reclamam seguidas vezes das escolas que insistem em deixarem excluídos, por não terem acessibilidade, não apresentarem metodologias condizentes com suas necessidades.

A realidade que se nota é inteiramente antagônica, mesmo diante de uma infinidade de leis e decretos que ponderam sobre a entrada de alunos com deficiência auditiva nas escolas, concedendo-lhes o direito a frequentarem salas de aulas regulares, o que se vislumbra são leis que embora favoreçam os deficientes, dificilmente são seguidas nas escolas regulares. Um fato muito comum que se nota é a presença de dois cenários, em um deles a presença rara de algumas escolas voltadas para a comunidade surda de educação é bilíngue, já em outro palco a escola regular, que recebe tanto alunos ouvintes, quanto surdos, que deveria seguir o mesmo padrão e ser coerente em relação à outra escola bilíngue, porém isso não é uma assertiva, não é a regra.

A questão do acesso à língua de sinais é iminente na recepção educacional à criança surda. Qualquer atuação pedagógica deve atender sua condição linguística e apresentar a Libras (língua brasileira de sinais) como forma de ingresso. No entanto, isso não é lembrado em muitas das experiências escolares em salas de aula onde alguns professores lecionam apenas com parte de domínio das Libras (LEBEDEFF, 2010, pg.177).

Muitos pontos são elencados nas leis, inclusive sobre a linguagem brasileira de sinais, acredita-se que devido a isso, o aluno surdo é tido como especial, afinal as escolas ainda em muitos locais, encontram-se desprovidas, sem qualquer condição, sem ferramentas e carentes de professores aptos a exercerem a função demandada. “Um aluno ainda é visto como especial porque o sistema de ensino, as aulas ministradas, não consegue atender suas precisões e necessidades” (MITTLER, 2003, p. 32).

É importantíssimo que a escola esteja atenta as preocupações, as peculiaridades, os problemas e as resistências exibidas por seus alunos no dia-a-dia, no âmbito escolar e também no transcorrer do processo de aprendizagem. Que seja um local aberto, afável, pronto e aparelhado para acolher às distinções de cada aluno, lembrando sempre que para se ter, uma educação escolar inclusiva, não pode deixar de lado o educando, que use de métodos, recursos didáticos e aparelhamentos especiais que permitam a correção e a ampliação da fala e da linguagem, para ocorrer à inclusão de forma plena, proporcionando a integração entre a educação especial com o método educacional vigente, garantindo a formação de cidadãos mais conscienciosos e participativos.

Educar crianças com necessidades especiais ao lado de outras crianças em escolas comuns é admirável, não apenas com intuito de fornecer oportunidades de socialização e de modificar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as restrições, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro e fora da escola (MENDES, 2004, p.228).

Para que a escola realmente colabore com a inclusão de alunos com surdez, é preciso que haja certas adaptações e mudanças. Que se busquem novas metodologias, tecnologias e formas de relacionar alunos surdos e ouvintes, alunos surdos e seus educadores, ou seja, que seja possível haver a comunicação entre todos sem distinção. Somente permitindo essa troca, esse convívio entre todos, poder-se-á dizer que a escola realmente está caminhando para o lado da inclusão.

Inclusão é algo que vai muito além do ingresso de alunos diferenciados no âmbito escolar; pode-se dizer que é estar disposto a propiciar atividades pedagógicas onde todos os alunos sem exceção participem se envolvam não como um grupo idêntico, mas sim como pessoas com suas próprias biografias e concepções particulares, com suas características que os tornam exclusivos. Em meio a isso, dentre muitas especialidades que existem, está à figura do surdo, que desenvolveu no decorrer de sua vida, táticas a de inquietação e de demonstração, que levou até o mundo, constituindo o que se denominou como cultura surda (DORZIAT, 2007, p. 1).

Ainda, sobre relacionado inclusão a Secretaria da Educação Especial (2004, p. 09): "A construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional: transformações de ideias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico".

É importante que o aluno surdo não seja puramente jogado na sala de aula, é preciso que seja incluso no contexto, e para que isso ocorra, a escola tem que ter condições de recebê-lo, caso contrário, não há como se falar em inclusão. É preciso que se conheçam as especialidades desse aluno, suas reais necessidades, seus potenciais, que haja o desenvolvimento de um trabalho que vise seu crescimento e sua aprendizagem, que não se anseie por um mero copista, mas por alguém capacitado, que consiga entender aquilo que está sendo ensinados, com condições equivalentes aos demais alunos em aprendizagens.

Muitas escolas atualmente têm buscado oportunidades para os alunos com surdez, é claro que essa não é via de regra, mas já é possível ver em muitas salas de aula, a presença diária de um intérprete e em outras um bilíngue com um único fim, dar igualdade de condições de aprendizado para todos os alunos, sem distinção, sem qualquer mudança, no mesmo tempo, todos juntos.

Quando se fala em ter um professor bilíngue dentro da sala de aula, não se dá privilégios para o aluno surdo, mas lhe é concedido o direito de aprender em igualdade de condições com o aluno ouvinte. Essa sugestão mantém as especificadas que são próprias dos surdos, que é o falar em “Bilinguismo”, já que se utiliza de duas línguas cotidianamente o português e a língua brasileira de sinais (LIBRAS). “O professor bilíngue é aquele que possui fluência em Libras que ampliará a instrução do ensino da língua portuguesa escrita tendo como apoio as técnicas de ensino de segunda língua” (FERNANDES, 2012, p. 105).

A educação bilíngue busca dar a criança surda, o mesmo direito que a criança ouvinte tem em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, garantindo que tenha condições de se desenvolver de forma harmoniosa com os outros colegas de sala de aula. Do ponto de vista bilíngue a pessoa surda é observada como alguém diferente, não como um ser portador de deficiência, mas alguém que em virtude de certa dificuldade auditiva não consegue assimilar os conteúdos que lhe são passados, não tem condições de desenvolver todo seu potencial, justamente porque não teve seus direitos linguísticos acatados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há professores qualificados, tão pouco se usa a língua brasileira de sinais, porque ela ainda nem se encontra dentro do conteúdo programático da escola regular. A inclusão em algumas vezes é advinda por meios processuais, outras simplesmente para cumprir um requisito, mas o que se espera realmente não são esqueletos bem edificadas, com belas portas, rampas de acesso e janelas, mas que uma porta verdadeiramente se abra e se preocupe com a inclusão e o desenvolvimento cognitivo do aluno com surdez.

Nas escolas regulares não se pode afirmar que existe uma amostra do que realmente seria o ideal, nem existe a possibilidade de se indicar um modelo de escola regular que verdadeiramente seja o espelho para as outras escolas em relação à inclusão.

O que pode se afirmar, é que para haver a inclusão deste aluno, é preciso que haja adoção de certas práticas, que existam profissionais qualificados para trabalharem com a Língua Brasileira de Sinais, sejam eles intérpretes ou professores bilíngues, que deem ao aluno surdo à mesma possibilidade de crescimento que é dada ao ouvinte. Além disso, é necessário que a escola adote um material didático

apropriado, que busque por mudanças, reveja seus conceitos, procedimentos, e dê prioridade às necessidades dos alunos em suas especificidades.

A tecnologia realmente é a grande porta para o aprendizado do surdo, deveria ser adotada em todas as escolas sem exceção, não apenas em certos modelos, mas em sua totalidade, obedecendo a um programa, dando um direcionamento em seu uso, mas a realidade se mostra às avessas do que se encontra, não é um padrão, nem via de regra, muitas vezes encontra-se num papel, datada e assinada, em outras o professor não tem domínio, é relutante em aprender e qualificar-se, porque julga essa ferramenta dispensável e indiferente, haja vista que em sua época a teoria já era o bastante, que não existia essa tal tecnologia, que aprendeu da mesma forma.

Ao professor cabem aproveitar certas portas que a tecnologia abre, e que facilita a vida e a comunicação do aluno com surdez, ser criativo e pensar lá na frente. Desde que direcione os trabalhos, até as redes sociais podem ser uma excelente oportunidade, afinal elas são excelentes colaboradoras dos surdos no que diz respeito à comunicação, inclusão e interação, além de mostrar aos demais alunos ouvintes que não há qualquer diferença entre eles e o aluno surdo, apenas a necessidade de se encontrar um caminho para terem como se comunicar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

_____. MEC. **Secretaria de Educação Especial: Direito à educação: orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP. 1997.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

DORZIAT, Ana. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** (2007). Disponível in:<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a8.htm>. Acesso em: 23/07/2019.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: Editora IBPEX, 2012.

GESUELI, Zilda Maria. **Lingua (gem) e identidade: A surdez em questão**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan/abr, 2006.

LEBEDEFF, T. B. **Aprendendo "a ler" com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos**. Cadernos de Educação (UFPEL), v. 36, p. 175-196, 2010.

MANTOAN, Mantoan Teresa Eglér. ROSÂNGELA, Gavioli Prieto. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, E. G. **Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar.** In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes.** São Carlos: EDUScar, pp.221-230, 2004.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva. Contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

POKER, Rosimar Bortolini. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta educacional.** UNESP, 2001.363P. Tese de Doutorado.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: ArtMed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller, SHIMIÉDT, Magali L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.

_____, Ronice Müller de. **Temas em educação especial.** São Paulo: EDUScar, 2004.

_____, Ronice Müller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos/ Ronice Muller Quadros, Magali L. P.Schmiedt.** – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.**

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação 1998.

STAINBACK, Susan Willian. **Inclusão, um guia para Educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

AS INTERFACES ENTRE O AUTISMO E A EDUCAÇÃO

Natalia Pereira dos Santos Naito ¹
Cleber Barbosa da Silva Clarindo ²

RESUMO: O autismo é uma síndrome que afeta o desenvolvimento do sujeito trazendo prejuízos ao comportamento, à comunicação e a interação social. Seu estudo é bastante complexo, pois se revela de forma única em cada pessoa, de maneira leve, moderada ou grave. Por ser ainda um desafio para as escolas, a inclusão de autistas na rede regular de ensino, muitas vezes se dá, sem o processo de alfabetização dos mesmos, pois trabalhar com autistas implica numa mudança na prática educativa e em toda a comunidade escolar, uma vez que exige uma atenção pedagógica diferenciada. Com isso surge a importância de reflexão sobre a atenção e a prática pedagógica desenvolvida e oferecida ao aluno autista. Assim, considerando as reflexões anteriores, o propósito deste trabalho foi estudar o tema em relação à atenção pedagógica oferecida ao autista no ensino regular, tendo como problema.

Palavras-chave: Autismo. Prática pedagógica. Inclusão. Educação.

ABSTRACT: Autism is a syndrome that affects the individual development bringing some damages at behavior, communication and social interaction. Your study is quite complex once it can reveals in a unique way for each person, lightly, moderate or severe ways. For still being a challenge for schools, the inclusion of autistic children in the regular school system often the literacy system do not occurs once this can implies in a educational change practice and throughout the school community as it requires close pedagogical differentiated attention. With this comes the reflection importance on attention and the pedagogical practice developed and offered to the autistic student. Considering the previous reflections, the purpose of this work was to study the pedagogical relation theme related to the attention offered to autistic in regular education system as a problem.

Keywords: Autism. Pedagogical practice. Inclusion. Education.

1 INTRODUÇÃO

Para pensar na educação que se deseja constituir e direcionar para pessoas autistas, antes se torna essencial refletir sobre o processo de escolarização dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, uma vez que, são estas pessoas diversas e singulares em suas essências, com suas idiossincrasias, portanto, necessitastes de atenções e metodologias cada vez mais especiais.

Para tanto, vamos caminhar nas veredas da Educação especial a qual tem como escopo e princípios considerar que cada indivíduo apresenta suas especificidades e necessidades educacionais diversas. Essas necessidades pressupõem ações coletivas escolares adaptadas ou apropriadas às

¹ Licenciatura em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu. Pós-graduação em Especialização em Psicopedagogia.
e-mail: ps.naty@gmail.com

particularidades de cada um, incluindo um currículo enveredado para uma escola inclusiva, em que estejam à mostra adaptações curriculares para que aceitem esses deficientes com suas dificuldades.

Portanto o fazer pedagógico da Educação Especial e, sobretudo da inclusão, induz a diversos questionamentos do sistema de ensino, uma vez que é um desafio para as escolas descobrirem e gerarem encaminhamentos para as demandas de acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar regular.

A educação é considerada essencial na vida de qualquer cidadão, ou seja, a educação tem se apresentado como uma condição básica para o desenvolvimento humano, pois utilizamos os conhecimentos para desenvolvermos diversas atividades, tanto no mundo do trabalho como nas tarefas rotineiras do nosso cotidiano. Porém é fato que, para muitos a aprendizagem de pessoas com necessidades especiais é uma tarefa difícil a ser cumprida, além de ser muito complexa e cheia de facetas.

Muitas discussões têm acontecido acerca da Educação Especial, da Inclusão, e também sobre o autismo. Dessas discussões tem emergido possibilidades para a aprendizagem do aluno especial, possibilitando interação pedagógica e prazer no acontecer das situações de ensino.

Então, ao pensar neste contexto do Autismo, de forma mais consistente, levantei os seguintes questionamentos: quais as práticas pedagógicas utilizadas no ensino de um aluno autista? Essas colaboram na concretização do aprendizado do aluno autista? Desses questionamentos surgiu a problemática da pesquisa: de que forma o aluno autista é atendido pedagogicamente na escola regular?

Com a intenção de respondê-la através de reflexões consistentes sobre a prática pedagógica envolvendo gestor, coordenador, professores, o aluno pesquisado e a família do mesmo, definimos como objetivo geral compreender e analisar a atenção pedagógica oferecida aos alunos autistas em classes regulares na escola. Porém, temos outros objetivos de caráter mais específicos: identificar entre os sujeitos as visões sobre o autismo; descrever o atendimento pedagógico ao autista desenvolvido pela escola; evidenciar os limites e as perspectivas na educação do autista.

Para a condução do estudo feito, acolhamos a perspectiva qualitativa como mais adequada para tratar o tema, já que o mesmo se configura como da ordem da complexidade humana, em que apenas o estudo quantitativo não seria possível de subsidiar os trabalhos com intuito de compreender a realidade. Para tanto, usamos a pesquisa exploratória em que tivemos como técnicas: entrevista e observação da realidade.

2 UM ESTUDO SOBRE AS INTERFACES ENTRE O AUTISMO E A EDUCAÇÃO

Os discursos sobre a educação especial de enfoque inclusivo ganham relevância na proporção em que estudos, pesquisas são efetivados em torno de temáticas que circundam o campo de interesse da inclusão.

Por se tratar de um campo amplo, para o qual convergem vários aspectos, posições e disciplinas, torna-se evidente a complexidade das temáticas tratadas na esfera da educação especial. Entre tantos temas, emerge como necessário um estudo sobre o fenômeno do autismo, considerado como um campo de estudos que demandam dos pesquisadores e educadores muitos estudos e esforços em torno de se edificar textos e referenciais que subsidiem a construção de planos de intervenção pedagógica quanto à educação do autista.

Neste estudo, enfocaremos sobre as interfaces entre o autismo e a educação evidenciando características do autismo em torno do fenômeno do educar em que buscaremos ancorar nossas reflexões na escola sociointeracionista de enfoque Vygotskyano, uma vez que entre vários corpos teóricos, o arcabouço de pressupostos enunciados pelo renomado psicólogo e pesquisador russo, na dita teoria Histórico cultural, entre nós, conhecida como teoria sócio-interacionista vai nos dar suporte e onde encontramos suporte para discutir o fenômeno do autismo.

Tradicionalmente tem-se atribuído a teoria e Vygostky a discussão profunda sobre as relações linguagem, pensamento e interação, edificada a partir da ótica sócio-histórico e cultural. Entretanto, grande parte dos trabalhos de Vygostky também operou na área da aprendizagem, onde o célebre teórico construiu trabalhos investigativos sobre pessoas com necessidades educativas especiais.

Desta forma, este estudo se constituiu a partir da teoria deste notável pesquisador, que teve em sua caminhada uma trajetória curta, porém marcada pelo trânsito interdisciplinar do conhecimento. Vygostky se notabilizou, entretanto, pelas suas grandes descobertas no âmbito da linguagem, que para ele, seria o veículo mediativo do homem com o mundo interior e exterior: em razão disto, sua teoria passou a ser conhecida como sócio-histórico-cultural.

As proposições de Vygostky acerca do processo de formação de conceitos nos remetem a discussão das relações entre pensamento e linguagem, a questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana.

Falar da perspectiva Vygotskyana é afirmar a dimensão social do desenvolvimento humano. Vygostky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social e, portanto, deste pressuposto tomamos como norte para enveredar

nos estudos sobre o autismo, que, se configura como uma ação-reação do sujeito com dificuldades na manutenção da interação com o mundo externo.

Vygostky afirma ainda que o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetiva evolutiva que segundo Vygostky (1993).

Compreender e comunicar-se são essencialmente as mesmas para o adulto e para a criança, esta desenvolve equivalente funcionais de concertos numa idade extremamente precoce, mas as formas de pensamento que ela utiliza ao lidar com essas tarefas diferem profundamente das do adulto, em sua composição, estrutura e modo de operação (VYGOSTKY, 1993, p. 48).

A tensão entre teoria e prática é uma constante na área de educação. Assim faz-se necessário que o professor busque nos trabalhos de Vygostky elementos que forneçam subsídios para a reflexão na área da educação, principalmente na tentativa de compreender o fenômeno do autismo. Na abordagem de Vygostky a linguagem tem um papel de construtor e de propulsor do pensamento, afirma o autor que aprendizado não é desenvolvimento, pois o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

3 AS RELAÇÕES ENTRE O AUTISMO E A ESCOLA

O sistema educacional do nosso país tem passado por grandes transformações ao longo do tempo no que diz respeito à educação especial e mesmo a inclusão escolar. É evidente que a democratização do ensino tem trazido ao sistema educacional muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, com qualidade.

A inclusão é um dos grandes desafios mais complexos o qual a educação ou mesmo a escola precisa enfrentar, pois o número de alunos que tem que atender, as diferenças, entre outros fatores, é muito, e além do mais os professores alegam não estarem preparados para lidar e incluir o aluno especial. Porém basta, segundo os autores Ropoli, Mantoan, Santos e Machado (2010), a escola se tornar inclusiva reconhecendo as diferenças dos alunos diante do processo educativo e buscar a participação de todos, adotando novas práticas pedagógicas.

É verdade que, com a democratização do ensino e o movimento de inclusão, o sistema educacional vem se abrindo para os alunos com necessidades educativas especiais, porém esta abertura para estes alunos ainda é muito pouco. O fato é que a escola não tem conseguido proporcionar a estes alunos o que é garantido por lei, uma escola inclusiva e que oferece um ensino de qualidade. Se pensarmos numa educação para um aluno autista, é preciso perpetrar um ensino com inovações respeitando e levando em consideração a peculiaridade do aluno. Assim Mittler apud Machado (2009), expõe que, A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação,

pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p. 34)

A educação oferecida aos alunos com necessidades especiais é um tanto mal compreendida, e também no que diz respeito a mudanças nas escolas comuns e especiais, mas tudo começa a mudar a partir da segunda metade da década de 80 com o movimento de inclusão que favorece e garante o acesso universal à educação.

É importante lembrar que não devemos nos preocupar somente com o acesso pessoas com necessidades especiais à escola, mas também com sua permanência que se atenta para contribuir em seu desenvolvimento e no seu processo de aprendizagem. Mas é de grande valia quando na Constituição Federal de 1988, determina a educação como direito de todos independente de os alunos serem especiais, ou seja, com necessidades educativas especiais.

Segundo Chiote (2013) foi graças a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que tem como objetivo, equilibrar as oportunidades para as pessoas com necessidades educacionais especiais por deficiência. Assim a educação especial se consolida e ganha força por meio da Lei, a (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394/96) que, em seu capítulo V nos esclarece que, [...] trata da educação especial e a define no art. 58 como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

A Resolução CNE/CEB n.º 2, de 2001, institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e determina, no art. 2, a matrícula de todos os alunos nos sistemas de ensino, e às escolas cabe a organização “[...] para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (CHIOTE, 2013, p. 19)

Ainda que a educação especial tenha se firmado por meio de leis e documentos, garantindo o acesso de alunos com necessidades especiais à escola regular no âmbito nacional, municipal e estadual, percebe-se que não há obrigatoriedade quanto ao seu cumprimento. Porém o acesso e a permanência de pessoas com NEE à escola se deram de fato somente a partir da Política Nacional de Educação, como ressalta Chiote, Contudo, somente a partir da Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e de outros documentos legais, como o Decreto n.º 6.571, de 2008, e a Resolução n.º 4, de 2009, que os alunos com transtornos globais do desenvolvimento têm garantida a sua escolarização. Nos documentos anteriores, esses alunos eram considerados portadores de condutas típicas (VASQUES 2011, apud CHIOTE, 2013, p. 19-20).

A Resolução n.º 4, de 2009, ainda explica que os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras.

A partir daí, para Vasques começa um nascimento simbólico de oportunidades para estas crianças e adolescente no campo da legislação educacional. Por conseguinte, aumenta o número de matrículas de crianças com autismo na escola regular fomentando discussão a respeito de como essas crianças aprendem, quais as práticas adotadas nos cursos de formação para professores, entre outros. Assim diante da obrigatoriedade determinada pela lei, começa uma relação mais próxima entre a educação geral e a educação especial, que provavelmente estreita a relação entre o autismo e a escola (educação). Muito se tem falado na educação para o autista, e mesmo na relação entre a educação e o autismo.

Conquanto tenham-se empregado alguns fármacos (substância química com fim medicinal) para tratarem aspectos autistas, há uma consonância de opinião segundo COLL, PALACIOS e MARCHESI, que diz que tratamento mais eficaz e universal do autismo é, atualmente, a educação.

A escola é espaço que contribui de modo decisivo para o desenvolvimento da criança autista, pois desenvolvem ao máximo suas potencialidades e competências, favorecendo a um equilíbrio pessoal e bem-estar emocional capaz de criar relações mais significativas. É possível dizer ainda que, estudiosos da psicanálise, como Kupfer (2007) e Vasques (2006) que a escolarização é vista como uma alternativa terapêutica. E ainda que, a escola é percebida como um lugar subjetivamente, ou seja, individualmente para as crianças com autismo, portanto, [...] mais que um exercício de cidadania, ir à escola, para as crianças com psicose infantil e Autismo poderá ter valor constitutivo, onde, a partir da inserção escolar seja possível uma retomada e reordenação psíquica do sujeito (VASQUES; BAPTISTA, 2003, p.9).

É perceptível segundo Vasques (2003), que a escolarização das crianças com autismo é um campo em construção caracterizado pelos díspares modos de compreender essas crianças, seu desenvolvimento e as possibilidades educativas. Sabemos que durante muitos anos a escolarização dessas crianças esteve sob o encargo de instituições especializadas em educação especial, o qual o atendimento e suas ações educativas aos autistas eram centrados na deficiência visando corrigir ou amenizar o déficit e ainda, em seu diagnóstico era determinado a incapacidade de aprender e se desenvolver.

Segundo Vasques (2003) apud Chiote (2013), Apesar de na década de 70 as pessoas terem pensado que as pessoas com deficiência tinha o direito de conviver com as demais, ainda assim a sociedade demarcou o lugar da criança com autismo a espaços clínicos com intervenções baseadas no modelo comportamental, que perdura no imaginário social até os dias atuais. Mas como foi dito nos

parágrafos anteriores, a escola é um espaço que viabiliza a interação social das crianças com autismo. Portanto, a escola deve estar atenta quanto à educação dos autistas, pois a mesma deve criar um modelo educacional que permita abranger as dificuldades enfrentadas pela pessoa com autismo.

A escola regular deve se ajustar em um trabalho que mira o desenvolvimento da criança, e não o deficiente, rompendo, portanto com os padrões que classificam e predeterminam as possibilidades de desenvolvimento da criança a partir de suas supostas limitações. Por conseguinte, penso que a inclusão escolar e mesmo a escola possibilita à criança (pessoa) com autismo o encontro com outras crianças (pessoas), cada um em sua singularidade, ou seja, não prioriza o atendimento individual igualmente em outros espaços aos quais os autistas circulam. O ambiente escolar possibilita a vivência e as experiências infantis a partir da relação com o outro. A escola é o ambiente da criança. Como diz Kupfer (2007, p. 36)

A criança moderna é uma criança indissolúvelmente ligada ao escolar, que lhe atribui o lugar social, a inserção social, é o que a constitui, o que lhe dá identidade [...]. A história sublinha então uma dimensão da infância que é dada pelo campo social, que a enquadra, lhe dá significação e interpretação. O campo social também define um tempo para essa infância, que é justamente a escolarização obrigatória.

4 UMA REFLEXÃO ACERCA DA REALIDADE DA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA

Ao começar a detalhar o percurso metodológico que percorremos no exercício da pesquisa efetivada, buscamos um conceito do que é pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (2002) a pesquisa é “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que solicita um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (2003, p. 155).

Para investigar e conhecer qualquer realidade na educação é necessário uma ampla reflexão acerca dos dados encontrados, pois através desses se adquire algumas respostas que servirão para elaboração do conhecimento. Mas essas respostas não se apresentam com tanta exatidão, por isso o cuidado com o tratamento das informações é essencial para não construirmos ideias equivocadas de determinada realidade.

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual se compromete a construir naquele momento (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1-2).

Através das ideias de Ludke e André (1986), podemos compreender que nenhum conhecimento é formalizado sem antes haver uma busca e análise de informações sobre o contexto em que se deseja descobrir algo. Dessa maneira a pesquisa acaba se fundamentando em fatores sociais e históricos, já

que as informações que se colhem preservam os aspectos principais de determinado contexto social em uma determinada época.

Para a realização deste trabalho optamos pela pesquisa de campo com abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa de acordo com Marly de Oliveira, é um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa (OLIVEIRA, 2007, p. 60).

Essa abordagem possibilita a compreensão, a interpretação e análise minuciosa dos dados, uma vez que, os fatos e as características dos indivíduos e de suas ações são apresentados de forma descritiva. Oliveira (1999, p. 117) aponta algumas facilidades que podem ser consideradas como vantagens do seu uso, são elas: a descrição da complexidade do problema, a análise entre as variáveis, compreensão e classificação dos processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuições para o processo de mudança, ou formação de opiniões de grupo e possibilidade, mais aprofundada de interpretar as peculiaridades dos comportamentos dos indivíduos.

A pesquisa empírica ou de campo “consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente para posteriores análises” (OLIVEIRA, 1999, p. 124). Marconi e Lakatos (2002) descreve que, a pesquisa de campo tem como objetivo, [...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 83).

Como alternativa de pesquisa optamos também pela pesquisa exploratória que segundo Antônio Carlos Gil (2002, p. 42 – 57), apud Boaventura (2011), visa “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Ainda com perspectiva de obter informações relacionadas ao tema estudado foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a entrevista, previamente elaborada e realizada com gestor, coordenador, professores e família do sujeito da pesquisa, e observações feitas das aulas. Tanto a entrevista como as observações se tornaram instrumentos essenciais: a entrevista por proporcionar uma relação mais estreita entre o entrevistador e o entrevistado e as observações por permitir uma visualização de como acontece o processo vivenciado pelos sujeitos da pesquisa.

De acordo com Marconi e Lakatos: A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195).

Rosa e Arnoldi (2008, p. 17) ainda nos fala que, A entrevista é uma das técnicas de coletas de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia em um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo.

Esse é um instrumento que oferece uma abertura maior para investigações de aspectos que surgem no decorrer de sua aplicação, isso acontece quando a entrevista é semiestruturada, a qual foi escolhida nesta pesquisa, com vista em uma coleta de dados baseada no diálogo, com as duas partes participando ativamente da conversa, só que cada uma focada no seu objetivo.

Mas é importante lembrar que Rosa e Arnoldi (2008) diz que a entrevista não pode ser vista como um simples dialogo, mas, sim, como uma discussão orientada para um objetivo definido, que nos permite ao pesquisador levantar informações e discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa. Dessa forma pôde-se perceber e colher todas as informações necessárias.

A observação, também é um instrumento que possibilita ao pesquisador analisar a ocorrência de situações através seu ponto de vista, “é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 190).

Aprender e ensinar têm sido uma tarefa desafiadora para alunos e professores, e quando se fala em incluir alunos especiais no sistema regular de ensino, o desafio se torna ainda maior, pois há grandes desafios para encontrar soluções que respondam à questão de acesso e permanência dos alunos nas instituições educacionais.

O âmbito educacional e/ou escola precisa conceber um espaço para todos, no quais os alunos construam o seu conhecimento de acordo com as suas capacidades, que expressem suas ideias livremente, participando ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvam como cidadãos, nas suas diferenças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos estudos realizados fica a compreensão mais ampliada sobre o fenômeno do autismo, sobre a atenção pedagógica oferecida aos autistas. Além do mais, o exercício da iniciação científica nos permite sempre expandir um pouco mais os conhecimentos sobre inclusão escolar, e a relação do autismo com a educação. Visto que, é um tema bastante complexo e que carece de estudos e pesquisa para entender a síndrome autística podendo a escola e a equipe pedagógica atuar de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Através deste trabalho pudemos realizar estudos de alguns teóricos a respeito do autismo e educação, os quais deram suporte para o desenvolvimento da pesquisa de campo, e com isso investigamos e constatamos o vínculo existente a inclusão escolar e o autismo, o qual está ligado ao ensino e aprendizagem destes alunos com NEE ou TGD, em que procurei investigar acerca da atenção pedagógica.

A intenção dessa pesquisa não se dirigiu à busca de ideias ou respostas fixas e inabaláveis, mas sim a provocação de reflexões sobre os dados encontrados. A análise dos dados ponderou o contexto atual da realidade pesquisada, pois, diante do surgimento de novos fatos, as realidades podem ser modificadas ao longo do tempo e as discussões acerca do tema podem ser retomadas/ressignificadas.

Cabe ressaltar que, pela pesquisa realizada, compreendi que todos os alunos estão na escola para aprender e se desenvolver, que independente das suas especificidades todos tem direito a educação, a participar ativamente do processo educativo. Uma vez que a inclusão escolar, a atenção diferenciada e individualizada ao aluno autista admitem efeitos positivos sobre o aprendizado do mesmo.

Outro aspecto importante, mas não determinante – ainda a falta de conhecimento sobre a síndrome do autismo, porquanto não pode ser um empecilho para realização das atividades, as professores precisam se empenhar na sua prática docente e usar a criatividade para elaborar seus próprios instrumentos metodológicos, mesmo que a escola não tenha um PPP direcionado para alunos especiais, pois é possível que a aula se desenvolva com as funções: inclusiva e educativa.

É muito simples perceber que os professores apresentam resultados bastante positivos com relação ao aprendizado do aluno autista, e que o mesmo demonstra ter aquisição e compreensão do conhecimento, interesse e participação ativa nas atividades de construção do conhecimento, e os professores conseguem contextualizar os conteúdos, de maneira que aguça o desenvolvimento da criatividade e conseguem criar estratégias para a resolução de problemas.

Na evidência da efetiva contribuição da educação, da inclusão escolar para o aluno autista, compreendo que realizar essa pesquisa foi uma experiência enriquecedora para minha formação profissional, pois aprimorei muitas habilidades – como, elaborar e utilizar os instrumentos de coleta atendendo as demandas da pesquisa, investigar e observar os fatos criteriosamente – para desenvolvê-la.

A contribuição dos sujeitos da pesquisa foi essencial para que fosse bem sucedida e, a coleta de dados aconteceu de maneira tranquila e sem a ocorrência de problemas relacionados à interação com os sujeitos da pesquisa, o que favoreceu a descoberta de vários fatores a respeito do tema de pesquisado, suscitando assim, várias discussões.

Portanto, a finalidade deste trabalho monográfico foi além de estudar e colher informações sobre o assunto em questão. Surgiram várias reflexões e discussões, que podem ser ainda mais aprofundadas, a exemplo da formação continuada dos professores, para que os mesmos potencializem suas práticas.

Deste modo, concebo este trabalho como de fundamental importância, tanto para mim, como para outros pedagogos que visam uma aprendizagem de qualidade em relação à educação especial, para que repensem as práticas desenvolvidas com o aluno NEE e percebam que há possibilidades de ensino e a aprendizagem para estes alunos.

O aporte teórico, especificamente o capítulo 3, forneceu importantes subsídios para definir e compreender o autismo, sendo de grande precisão, durante as observações das aulas, para investigação da atenção pedagógica e a prática pedagógica dos professores.

Portanto, neste trabalho monográfico foi estabelecida uma relação entre a teoria e a prática. Entretanto, só será possível perceber de fato as contribuições e a eficácia da atenção pedagógica individualizada e diferenciada, e da mediação do professor, a partir do momento em que o professor atribui a importância sua utilização no ensino, como procedimento metodológico para os alunos com NEE. Por conseguinte, espero que o referido trabalho contribua para novas reflexões e seja fonte de outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da Pesquisa: Monografia, Dissertação e Tese**. 1 ed. – 5 reimpr. – São Paulo, SP: Atlas, 2011.

CAMARGO, Siglia Pimental Hoher. **Competência social, Inclusão escolar e Autismo: Um estudo de caso comparativo**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Instituto de Psicologia: 2007.

CANDIOTTO, Cesar; BASTOS, Cleverson Leite; CANDIOTTO, Kleber B.B. **Fundamentos da Pesquisa Científica: Teoria e Prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHIOTE, Fernando de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: Trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2013.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Vol. 3, Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

_____. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar**. 2. Ed. Vol. 2, Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

_____. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. Ed. Vol. 3, Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

FILHO, José Ferreira Belisário; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Vol. 9, Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza, CE, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LEAL, Gláucia (Org.). Revista **Doenças do cérebro: Autismo - Mente e cérebro**. Vol. 6, 2 ed., São Paulo, SP: Duetto editorial, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas**. 1 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: Pontos e contrapontos**. São Paulo, SP: Sammus, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, Amostras e técnicas de pesquisas. Elaboração, análise e interpretação de dados**. Cinco ed. São Paulo, SP: Atlas S. A., 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica – Projetos de Pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: Interação social no cotidiano escolar**. 3. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2012.

PINHO, Adna Cardoso de; PINHO, Maria da Anunciação Lima. **Educação inclusiva: uma perspectiva para alfabetização de alunos com autismo no ensino regular**. Artigo científico.

REGO, Tereza Cristina. **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Tereza Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolidação Teixeira; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A escola Comum Inclusiva**. Vol. 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza, CE, 2010.

ROSA, Maria Virgínia de Figueredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na Pesquisa qualitativa: Mecanismos para validação dos resultados**. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

VASCONCELLOS, C dos S. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 10. Ed. São Paulo: Libertad, 2002 (Cadernos Pedagógicos da Libertad, 1).

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lilian Barbosa de Almeida ¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre o trabalho com Artes Visuais na Educação Infantil, considerando o percurso histórico do ensino de Artes no Brasil e a organização do mesmo na contemporaneidade, bem como o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem de Artes Visuais. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica.

Palavras Chave: Artes Visuais. Educação Infantil. Professor de Educação Infantil.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the work with Visual Arts in Early Childhood Education, considering the historical course of the teaching of Arts in Brazil and its organization in contemporary times, as well as the role of the teacher in the teaching-learning process of Visual Arts. The methodology adopted was the bibliographical research.

Keywords: Visual Arts. Early Childhood Education. Early Childhood Education.

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou a considerar a Educação Infantil como parte da Educação Básica e, portanto, como etapa obrigatória do ensino. Isso gerou a necessidade de refletir sobre a organização de um currículo que contemple as necessidades dessa faixa etária.

Dentre as diversas áreas de conhecimento, as Artes se destacaram como disciplinas, também apontadas como obrigatórias durante a Educação Básica pela LDB 9.394/96, cujo lugar na Educação Infantil, permaneceu historicamente indefinido, muitas vezes relegado a uma posição de atividades esporádicas.

Portanto, a necessidade de refletir sobre o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil se justifica na condição de conteúdo obrigatório nesta etapa da Educação Básica, na qual os profissionais legalmente habilitados para trabalhar não são formados em Artes, mas em Pedagogia. Cabe então ao

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia – Uninter. e-mail: lica_soueu@yahoo.com.br

profissional buscar os conhecimentos referentes ao trabalho com Artes em leituras e cursos de formação em serviço.

Este artigo, fazendo uso da metodologia de pesquisa bibliográfica, apresenta um breve percurso histórico do ensino de Artes no Brasil, seguido por informações sobre o ensino de Artes Visuais na contemporaneidade e o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem da mesma.

Considerações finais encerram o artigo, durante as quais são comentadas informações levantadas na pesquisa relativas ao ensino de Artes Visuais na Educação Infantil e o papel do professor no trabalho com esta área do conhecimento, nesta etapa específica da educação básica, que atende crianças de 0 a 6 anos de idade.

2 ARTES VISUAIS NA ESCOLA

As artes visuais estão presentes na vida da humanidade desde a antiguidade, quando homens já faziam uso de desenhos em cavernas para comunicação e registro de fatos de sua história.

Englobando desenhos, pinturas, colagens, esculturas, gravuras, fotografias, vídeos, desenhos produzidos em computador e outros, as artes visuais possibilitam a comunicação dos pensamentos, sentimentos e interpretação do mundo do autor, bem como da história e da cultura na qual está inserido.

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).

Atrelada à História, as artes visuais se transformam e se reinventam. Novos recursos e materiais surgem, novas técnicas de uso de materiais já conhecidos são criadas e as maneiras de se expressar vão sendo usadas de modo a estarem em sincronia com o que se pretende comunicar.

O ensino de artes visuais e sua presença na escola também nunca foi estático e imutável. Ao longo do tempo, refletiu as concepções sociais de arte, seu valor e lugar em épocas específicas.

Historicamente, os primeiros registros da presença do ensino de artes no Brasil remontam a atuação dos padres jesuítas, ainda no período colonial. Neste período, havia a valorização do estudo da arte literária em escolas voltadas para a elite, enquanto, por outro lado, havia escolas que abordam aspectos mais pragmáticos (escolas de artesãos), voltadas à cópia e ao artesanato (NOGUEIRA, 2004).

Desde a época dos jesuítas, o ensino de artes no Brasil tem passado por mudanças ao longo da história, sempre atreladas às concepções presentes na época sobre o que é arte e a visão desta presente na sociedade. O lugar social da arte reflete o modo como está se apresenta na escola e como o seu ensino se organiza.

Basicamente, Zagonel (2012), destaca algumas grandes concepções que nortearam o ensino de artes, como a concepção tradicionalista. Nesta que tem suas raízes no século XIX e percorreu todo o

século XX, o estudo e ensino de arte não deveria ser regulamentado nas escolas e baseava-se em disciplinas independentes: desenho, trabalhos manuais e música. O objetivo do ensino era a cópia, com modelos para serem reproduzidos.

Havia a pretensão de desenvolver habilidades ligadas a uma ideia de objetos artísticos enquanto utilitários, em uma visão imediatista de arte, em detrimento da expressão artística. Atividades manuais (artesanato) eram muito valorizadas. Outras linguagens artísticas como o Teatro e a Dança, por exemplo, relacionavam-se mais a festividades. Já o ensino de Música, por sua vez, tinha por objetivo aprendizado teórico.

Na década de 20, com a Escola Nova, grandes educadores reivindicavam o mesmo tipo de educação a todos e igualdade de oportunidades.

Em 1930, foram criadas as primeiras escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, porém na maioria das escolas o ensino ainda mantinha a concepção tradicionalista. Nestas escolas especializadas, especificamente, a aprendizagem era livre e buscava-se a expressão criativa em detrimento de cópias e da adequação a padrões pré-estabelecidos.

O ensino de música, na década de 30, torna-se obrigatório nas escolas, entretanto tinha-se o objetivo de despertar o sentimento patriótico através do canto coletivo (canto orfeônico).

O canto de caráter cívico e nacionalista foi ocupando espaço em detrimento outras linguagens artísticas, cujo ensino, de modo geral, era monótono e inadequado, com professores sem formação adequada.

Apenas em 1945 volta-se a pensar novamente no ensino de Artes na escola e, em 1948, foi criada a Escolinha de Artes do Brasil no Rio de Janeiro, voltada principalmente para crianças. Logo outras Escolinhas foram surgindo espalhadas pelo Brasil, com uma nova metodologia de ensino de Artes, voltada para criatividade e livre-expressão.

Em 1960, em São Paulo, foi criado o curso de formação de professores de música, pela Comissão Estadual de Música ligada a Comissão Federal de Cultura.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024) de 1961 instituiu a educação musical em substituição ao canto orfeônico. Surgia a preocupação em estimular a percepção e a escuta, ao contrário do ensino técnico voltado para tocar instrumentos, vigentes até então.

Com a Lei de Diretrizes e Bases de 5692/71, que apresentava caráter essencialmente tecnicista, foi instituída a disciplina Educação Artística, composta por quatro grandes áreas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho.

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador (PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1997, p.24).

Porém, não havia profissionais especializados para tal disciplina.

A solução encontrada pelo governo foi abrir emergencialmente cursos de Licenciatura Artística de curta duração, com currículo generalizado de todas as modalidades artísticas. Além disso, a Educação Artística incluída no currículo era, na prática, considerada como uma atividade e não uma disciplina, fatos que contribuíram para aulas de artes empobrecidas (CUNHA, 2002).

Embora a criação da disciplina Educação Artística, tenha sido importante para despertar a consciência sobre a importância do ensino de Artes, neste período ocorreram muitas divergências quanto à conteúdos e formação dos professores, que atuavam em todas as modalidades artísticas, independente da formação e habilitação que possuíam. Neste contexto, diferentes concepções, abordagens e estratégias conviviam em sala de aula.

Nos anos 80, as ideias e princípios do movimento Arte-educação se multiplicaram no país. A Arte passou a ser vista como um meio de educação.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, a arte passa a ser considerada como componente curricular obrigatório na educação básica. Educação Artística passa a ser substituída por ensino de artes.

3 O ENSINO DE ARTES VISUAIS EM EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE

Atualmente, o ensino de artes visuais nas escolas sofre com uma questão que acompanha a educação já a algum tempo: a formação do professor.

De acordo com a legislação atual (LDB 9.394/96) devem atuar nas classes de Educação Infantil docentes com formação em Pedagogia. Via de regra, pedagogos não possuem formação específica ou tempo de estudo em suas graduações que lhe propiciem conhecimento e formação para o trabalho com Artes Visuais. Na prática, ainda hoje, aparecem traços de concepção tradicionalista e da arte como algo secundário, para acalmar ou oferecer descanso as crianças (ou ao professor).

Entretanto, a obrigatoriedade do ensino de arte na Educação Infantil (na verdade, em toda a Educação Básica), postulado pela LDB 9.394/96, levantou a necessidade de referenciais para esse ensino. Em 1998, foram criados os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), com propostas inovadoras para o ensino de Artes.

O RCNEI (1998) coloca que as instituições de Educação Infantil devem oferecer a criança um ambiente físico e social acolhedor e desafiador, no qual possam se sentir protegidas e, ao mesmo tempo, seguras para enfrentar desafios, para se arriscar.

Quanto as Artes Visuais, são entendidas não mais como algo secundário, para passar o tempo ou acalmar a criança, mas como conteúdo, com objetivos e como parte da composição desse ambiente desafiador. Entretanto, as artes promovem o desenvolvimento de habilidades e competências importantes a todas as áreas de conhecimento, afetando toda a forma de conhecer o mundo: afeto a forma como olhamos e sentimos o que está ao redor, permitindo a sensibilização e a criticidade no olhar.

As Artes, de modo geral, são parte da cultura e do patrimônio humano. É imprescindível permitir as crianças acessar esse conjunto rico de saberes e construções acumulados historicamente.

A presença do ensino de Artes Visuais na escola e, também, na Educação Infantil, se justifica por seu potencial de promover o desenvolvimento de habilidade na criança (cognitivas, sensoriais e motoras), bem como por congregar um acervo imenso de bens culturais agregados: é papel da educação, também, promover o conhecimento, o reconhecimento e a apropriação desses bens pelas crianças.

Ao desenhar, pintar, fazer uma colagem em diferentes suportes, a criança vai ampliando sua capacidade de lidar com expressões, com sua sensibilidade em relação a si e ao mundo, relacionando-se consigo, com os recursos que tem a mão (instrumentos) com os outros e com o mundo.

Além disso, conhecer a imagem das coisas e ser capaz de atribuir um signo imagético (independentemente de ser uma imagem fiel ou abstrata do que se pretende expressar) é fundamental para o desenvolvimento da cognição e da percepção da criança.

A arte na educação visa a formação de seres criativos, que se relacionam com o ambiente físico e social de modo sensível, observador e reflexivo.

No trabalho com as crianças, o educador precisa ter clareza da importância de seu papel enquanto aquele que é responsável pelo planejamento e mediação de modo a alcançar este objetivo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (PCN, 2000, p.19).

Atualmente, a proposta de trabalho com arte nas escolas tem sido pautada na Abordagem Triangular, que aborda três aspectos para o conhecimento em arte: o fazer artístico, a apreciação e a contextualização histórica. Proposta por Ana Mae Barbosa, esta abordagem enfatiza a importância do fazer artístico, da experiência criativa, porém salienta os riscos do fazer por fazer, sem a devida apreciação e contextualização. Aponta também a importância de que as crianças conheçam autores e obras de arte, acessando bens culturais, porém sem “ver por ver”: observando, dialogando, pesquisando

sobre a obra e o autor, enfim, contextualizando. E, ao conhecer obras de arte, experimentar fazê-las, não as copiando, mas criando, sendo autor, após ampliar seus saberes e repertório sobre arte.

Para Barbosa (1991, p. 34) o fazer artístico é insubstituível quando se trata do ensino de arte, porém não é o único aspecto a ser considerado, assim como não existe ordem entre os três pilares que sustentam a Abordagem Triangular. O que se pretende é oferecer mediação e subsídios para que a criança reflita e dialogue sobre o que vê e sobre o que produz, consigo e com os outros de modo que tenha compreensão, que faça leitura do que vê. Esta autora defende a necessidade de alfabetizar para a leitura das imagens e para tal, propõe que o currículo de artes integre o fazer, o apreciar e o contextualizar.

Os RCNEI (1998) organizam os objetivos do ensino em Artes Visuais por faixas etárias, mas, para todas as idades, salienta a necessidade de considerar aspectos claramente relacionados à Abordagem Triangular:

1. Fazer artístico – centrado na criação pessoal, na autoria, que implica explorar, expressar e comunicar através da produção artística;
2. Apreciação – ligada à observação e a fruição, buscando reconhecer, avaliar e identificar obras de arte e seus autores, atribuindo sentido ao que se vê;
3. Reflexão - presente tanto no fazer artístico como na apreciação, implica em pensar sobre o objeto artístico através da mediação do professor (BRASIL, 1998).

Atribuir símbolos e significados são uma capacidade que apenas o ser humano possui. A linguagem escrita tem sido valorizada como meio de expressão dessa capacidade simbólica. Entretanto, o ser humano é composto de um todo que envolvem cognição e sentimentos, razão e emoção, sentidos que vão além do falar: sons, cheiros, sensações... As Artes Visuais compreendem linguagens através das quais é possível comunicar o que a palavra ou o raciocínio não alcança. Permite desenvolver habilidades ligadas a comunicação de conceitos difíceis de expressar verbalmente e ao trabalho com a percepção do mundo através de todos os sentidos.

4 O PAPEL DO PROFESSOR

O lugar que as Artes têm ocupado na Educação ao longo da história não é estático e, como já foi descrito, reflete as concepções sociais presentes em cada tempo histórico sobre o que é arte e qual o seu objetivo no processo de ensino aprendizagem. A atuação do professor no que diz respeito ao ensino de artes, assim como acontece em todas as áreas de conhecimento, reflete diretamente essas concepções.

Na perspectiva do trabalho baseado na Abordagem Triangular, o papel do professor é de mediador da experiência: ele é o adulto mais experiente, capaz de orientar o processo de ensino-

aprendizagem de modo a permitir à criança um fazer artístico desafiador, enriquecedor e contextualizado.

O professor mediador é aquele cujo papel principal consiste em abrir o diálogo com observações enriquecedoras e desafiantes, além de novos conhecimentos que ampliem o repertório, o saber de quem produz. Ou seja, se por um lado o professor é fundamental para propiciar o pensar sobre o próprio fazer, por outro tem a função de apresentar conhecimento em arte, entendido aqui como o acesso à bens culturais (obras e autores) e novas técnicas de expressão artística.

Vygotsky (1984) defende que ensinar e aprender são resultado entre aquele que aprende, aquele que ensina e o ambiente no qual se aprende. É um processo sociointeracionista. Em Artes Visuais, o papel do professor é peça chave na mediação desse processo.

No cuidado para que o fazer artístico se amplie, além da exploração vem a apreciação e o necessário diálogo entre os saberes de cada criança, os materiais oferecidos, a apreciação do que se fez, a observação e reflexão sobre o que já foi feito (obras artísticas – bens culturais), ou seja, o cuidado para trabalhar o fazer, a apreciação e a contextualização.

Embora o pedagogo seja o profissional com a habilitação explicitada em lei para trabalhar em classes de Educação Infantil, profissionais das Artes podem contribuir muito na organização de um currículo e de um planejamento que contemple as especificidades dessa área de conhecimento.

O ambiente no qual as crianças estão também precisa ser objeto de reflexão:

É aconselhável que os locais de trabalho, de uma maneira em geral, acomodem confortavelmente as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais. Espaços apertados inibem a expressão artística, enquanto os espaços suficientemente amplos favorecem a liberdade de expressão (BRASIL, 1998, p.110).

A organização dos espaços na Educação Infantil é um tema importante de estudo e reflexão, tendo em vista que a segurança, o conforto e a acessibilidade de materiais, bem como os estímulos oferecidos às crianças, são aspectos importantes a considerar no currículo dessa etapa da educação básica.

Portanto, não há como fugir da necessária reflexão sobre a importância da formação do profissional da Educação Infantil. Uma situação ideal seria considerar, na formação deste, conteúdos específicos dessa faixa etária, dos quais as Artes sem dúvida fariam parte. Na prática, a formação em Pedagogia é generalista e, em serviço, o professor depende de formação continuada, muita reflexão e, principalmente, um olhar sensível para a infância.

O professor de Educação Infantil precisa ver e ouvir a criança com a sensibilidade daquele que a entende pelo que ela é, em suas capacidades e potencialidades. Precisa ser um homem de orelhas verdes, como na poesia de Gianni Rodari (in TONUCCI, 1997):

Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de orelhas verdes
Era bem velho bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha
Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
De uma orelha tão verde, qual a utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menininho tenho a orelha ainda
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender
Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto
Foi o que me disse o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas

Professores de Educação Infantil precisam ser adultos mais experientes em uma parceria com a criança, numa abordagem de mediação do processo de ensino-aprendizagem. Precisam estar permanentemente atentos, vendo e acolhendo as impressões, observações e leituras das crianças – tendo orelhas verdes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem de Artes Visuais tem refletido o entendimento que a sociedade tem de criança, educação e Artes. Em momentos históricos nos quais a abordagem educacional priorizou a cópia de modelos considerados esteticamente perfeitos, as crianças eram incentivadas a copiar incansavelmente de modelos oferecidos pelos adultos.

Atualmente, há um entendimento de Artes enquanto disciplina, com objetivos, conteúdos a serem tratados e metodologia de trabalho que os contemple.

No entanto, existem problemas na organização do sistema educacional que refletem diretamente no ensino de Artes Visuais. A organização dos espaços, muitas vezes superlotados, com poucos e inacessíveis materiais, a organização do tempo, que é pensada no coletivo e não respeita o tempo de criação de cada criança, são exemplos disso.

Outro problema consiste na formação dos professores. Estes, entendidos como mediadores do processo de ensino-aprendizagem, são elementos fundamentais no necessário desenvolvimento de habilidades e criatividade que o trabalho com Artes Visuais possibilita. Entretanto, não tem especialização em Artes e sua formação legalmente exigida (Pedagogia) é generalista e pouco se debruça a esta área.

Na prática, surgem situações nas quais não há clareza de concepções de trabalho e convivem num mesmo espaço praticas diferentes, por vezes até contraditórias.

O trabalho com Artes Visuais, para ser efetivo precisa necessariamente promover o fazer artístico, a apreciação e a contextualização, numa abordagem crítica que favoreça o diálogo e a ampliação de conhecimentos e habilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SDEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

EISNER, Elliot W. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?** Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, p. 2-17, Jul/Dez 2008. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre; Artmed, 2003.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T.T. **Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

NOGUEIRA, Neide. Os temas transversais no ensino de artes visuais. In: **Educação com Arte**. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo, 2004.

RODARI, Gianni. O homem de orelhas verdes. In: TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, A. M.; FRATARI, M. H. D. **Artes visuais na educação infantil**. Artigo elaborado para a conclusão do curso Graduação em Pedagogia da Faculdade Católica de Uberlândia, MG. Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv3n5/artigo30.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019

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

ZAGONEL, Bernadete. **Brincando com música na sala de aula: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento**. São Paulo: Saraiva, 2012.

LINGUAGEM MUSICAL E MÚSICA A IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edna Guimarães Vieira ¹

Joagda Rezende Abib ²

RESUMO: Este estudo teve como objetivo demonstrar a importância da música na Educação Infantil, abordando questões que relacionam a música ao desenvolvimento da criança. Inicialmente, conceitua-se música e discute-se sua importância para a formação humana; em seguida analisa-se as metodologias de trabalho com a música na educação infantil e sua influência no desenvolvimento da criança, tendo em mente que o conceito de desenvolvimento é entendido de forma ampla, abarcando o aspecto cognitivo, afetivo e social. A seguir, são apresentadas reflexões a respeito do papel da música na educação infantil. Como conclusão, busca-se encaminhar sugestões aos professores envolvidos com a educação de crianças, objetivando oferecer subsídios para a viabilização de um contato prazeroso, formativo e saudável da criança com a linguagem musical.

PALAVRAS-CHAVE: Música. Educação Infantil. Aprendizagem.

ABSTRACT: This study aimed to demonstrate the importance of music in Early Childhood Education, addressing issues that relate music to children's development. Initially, music is conceptualized and its importance for human formation is discussed; Then it analyzes the methodologies of work with the music in the infantile education and its influence in the development of the child, keeping in mind that the concept of development is understood in a broad way, encompassing the cognitive, affective and social aspect. The following are reflections on the role of music in early childhood education. As a conclusion, we seek to send suggestions to the teachers involved in the education of children, aiming to offer subsidies for the viabilization of a pleasant, formative and healthy contact of the child with the musical language.

KEYWORDS: Music. Child education. Learning.

1 INTRODUÇÃO

Podemos dizer que o interesse pela musicalidade é inato nas crianças elas demonstram interesse por ritmos e sons musicais. Compreendemos que a receptividade à música é um fenômeno corporal e que a relação da criança com a música começa quando ela entra em contato com o universo sonoro que a cerca, a partir de seu nascimento.

A criança experimenta sons que pode produzir com a boca e é capaz de perceber e reproduzir sons repetitivos, acompanhando-os com movimentos corporais. Esse corpo em movimento

¹ Licenciatura em Ciências pela UNIFRAN - Universidade Federal de São Carlos. e-mail: edna750@gmail.com

desempenha papel importante em todos os meios de comunicação e expressão que se utilizam do ritmo, tais como a música, a linguagem verbal e a dança.

Este artigo constitui-se em uma proposta de análise sobre a importância da música na Educação Infantil.

Os elementos básicos: som, ritmo e melodia, essenciais da música e que podem, na expressão musical, despertar e reforçar a sentimentos, atenção e vontades.

As atividades ligadas a musicalidade, proporcionam as crianças melhor capacidade auditiva, aprimoram e ampliam a coordenação áudio, visual e motora, suas capacidades de compreensão, interpretação e raciocínio, são evidenciadas suas relações com o ambiente em que vivem, ampliam a expressão corporal e a linguagem. Quanto mais elas têm oportunidade de comparar as ações executadas e as sensações obtidas por meio da música, mais sua aprendizagem irá se desenvolver.

Nosso questionamento é: como a música desenvolve habilidades em nossas crianças? Para tanto, acreditamos na possibilidade que a música oferece para o desenvolvimento das capacidades da criança.

Consideramos fundamental uma abordagem holística sobre o desenvolvimento da aprendizagem não só da música como as outras diversas linguagens.

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa foi qualitativa, com enfoque nas diversas bibliografias pertinentes ao assunto abordado.

2 LINGUAGEM MUSICAL E MÚSICA A IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para a produção de som necessitamos de movimento e não existe na ausência dele. Pela física, o som é uma vibração que chega a nossos ouvidos na forma de ondas que percorrem o ar, então, podemos afirmar que o som se propaga.

A música ao contrário de um texto falado no qual temos a audição de sons e ritmos que estão definidos podemos afirmar que:

[...] nunca expressa uma idéia intelectual definida, nem um sentimento determinado, mas somente aspectos psicológicos absolutamente gerais, abstratos. Segundo Schopenhauer, essa generalidade não é, no entanto, uma abstração vazia, mas uma espécie de expressão e de determinação diferentes das que correspondem ao pensamento conceitual (SCHNEIDER apud JEANDOT, 1997, p.12).

É a partir deste pensamento que promovemos a ideia de que a música pode ser compreendida, interpretada e até executada de maneiras diferentes.

Conforme Jeandot (1997, p.13), a música é “a linguagem do coração humano”. Esse conceito faz-nos pensar na questão do ritmo e compasso do coração, que é o símbolo da vida, e também, um

princípio fundamental na música. Alguns povos podem até desconhecer a melodia e a harmonia, mas nenhum desconhece o ritmo.

O conceito de música é cultural. A linguagem verbal é um dos meios de comunicação e de relacionamento entre os povos, apesar da não universalidade da língua as maneiras de expressão pelo uso da palavra, motivo pelo qual há milhares de línguas espalhadas pelo mundo.

A música como linguagem universal, em cada cultura tradições musicais como a hindu e árabe são diferentes das ocidentais, a organização do som e das notas musicais e pausas, as questões são vastas: é possível definir a essência da música? Manifestação sonora do espírito do universo? Sem sombra de dúvida, pode-se dizer que a música, pelo seu vínculo com a emoção, constitui uma linguagem, por meio da qual os seres humanos se comunicam entre si e, às vezes, pretendem dialogar com o universo numa viagem na “música delicada de muitas culturas, algumas delas expressando nossa sensação de solidão cósmica, nosso desejo de terminar o isolamento, nossa vontade de estabelecer contatos com outros seres no Cosmos” (SAGAN apud JEANDOT, 1997, p.13).

A importância da música na formação humana é evidente em várias bibliografias que são unânimes em afirmar sua fundamentalidade no ensino para a formação humana no sentido da sensibilidade, a harmonia, do saber ouvir entre outros postulados que a música oferece.

Conforme Friedenreiche (1990, p.186) afirma, que “o ensino de música, em conjunto com todas as outras disciplinas, deve estar a serviço da formação humana”. Para ele, na melodia, na harmonia, no ritmo, a música encarna os elementos do pensar, do sentir e do querer. Ao observamos atentamente percebemos que a música não é captada apenas pelos ouvidos, mas por toda organização corporal. Dessa forma, o desenvolvimento da musicalidade na escola deve prever ações que envolvam o corpo em movimento criativo.

A apropriação da linguagem musical para as crianças deve levar em consideração vários fatores desde a vivência, fluidez, audição, aperfeiçoamento estético entre outros assim a música irá se estruturando ao passo que o aprendizado também.

Assim como o corpo etérico está direcionado para o elemento em que se exprime por meio de formas e imagens, assim o corpo astral que fundamenta a vida dos sentimentos e das sensações é organizado visando a natureza musical do ser humano. O corpo etérico é um escultor; o corpo astral, um músico. Ele corporifica tudo que é musical; ele é completamente formado a partir da estrutura musical (FRIEDENREICH, 1981, p.50).

A influência da música se dá desde as antigas culturas, nas culturas orientais, a música é encontrada na arquitetura, nas concepções cósmicas, em âmbitos sobre o karma é um leque imenso da sua aplicabilidade. Para entendermos isso Steiner evidencia que:

Se os pais aprendessem a ocupar-se euritmicamente com a criança, dentro delas seria criado algo muito diferente do que habitualmente sucede. Venceriam um certo peso que existe nos membros. Todas as pessoas têm esse peso nos membros. Este seria vencido. E o que restaria

quando acontecesse a segunda dentição é a predisposição para todo o musical. Cada um dos sentidos – o ouvido afinado musicalmente, o olho preparado plasticamente – surge somente a partir desse musical. É uma especialização do homem musical, sem eu aspecto total, aquilo que designamos por ouvido musical ou o olho plasto-pictórico (STEINER apud FRIEDENREICH, Op. Cit., p.44).

A educação da criança, precisa vinculada as orientações se fazem fundamentais como apreciar boa música se não a conhecemos, não temos acesso, o papel educador é fornecer as noções básicas para boa apreciação e não deve ter atitudes esquematizadas, orientar-se sempre de acordo com o que pesquisado e planejado.

Ao tocarmos um instrumento, criamos e controlamos o som que juntamente com a voz reforça o gestual. A palavra cantada amplia o vigor da linguagem falada. Certa vez, Stockhausen apud Jeandot (1997, p.15) se manifestou sobre a música, dizendo ser ela

[...] determinada pelos músculos: os da laringe para o canto, os dos dedos para os instrumentos, os da respiração para os instrumentos de sopro, tudo é determinado pelo corpo do homem e é por isso que nunca se tocou segundo ritmos mais rápidos ou mais lentos que os naturais do corpo.

Atualmente com a tecnologia avançada existem programas de sintetização musical que podem acelerar ou deixar mais lentas a música.

Segundo Jeandot que contribui evidenciando que a criança é um ser musical, necessitando por parte dos educadores auxílio para construir seu conhecimento sobre música.

Jeandot (1997, p.86) sob seu ponto de vista “a música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade ao ser humano, especialmente no referente às crianças”.

O pensamento de Jeandot (1997, p.166) salienta que:

[...] ao se envolverem em atividades musicais, as crianças melhoram sua acuidade auditiva, aprimoram e ampliam a coordenação viso-motora, suas capacidades de compreensão, interpretação e raciocínio, descobrem sua relação com o meio em que vivem, desenvolvem a expressão corporal e a linguagem oral.

Quanto mais elas têm oportunidade de apreciação por meio da música, mais a sua inteligência, o seu conhecimento, vão se desenvolvendo.

A criança não é um artista, nem um ser meramente contemplativo, mas antes de tudo um ser “rítmico-mímico”, que usa espontaneamente os gestos ao saber da sensação que eles despertam. É só observar um bebê com uma colher posta à sua disposição antes da sopa: ele a bate na mesa, repetindo o gesto para renovar a sensação provocada. Pode repeti-lo inúmeras vezes e de várias maneiras, diversificando seus efeitos. Esse princípio da repetição e da variação.

[...] o bebê não se contenta mais em apenas reproduzir os movimentos e os gestos que conduziram a um efeito interessante, mas varia-os intencionalmente para estudar os resultados dessas variações, entregando-se a verdadeiras explorações ou “experiências para ver (PIAGET apud JEANDOT, 1997, p.20).

Quando uma criança brinca com blocos lógicos de madeira por exemplo golpeando-o, em princípio rapidamente, depois mais devagar, jogando-o posteriormente ao chão ou movimentando-o de várias maneiras, ela obtém vários sons. Esses gestos revelam uma pesquisa sonora, que devemos respeitar, encorajar e orientar, ainda que de imediato ela possa parecer sem sentido, pelos movimentos desordenados que envolve. Com o tempo, tal atividade irá sendo gradualmente aprimorada, até integrar-se ao corpo como um todo, transformando-se em capacidade de expressão musical.

Aaron Copland (apud JEANDOT, Op. Cit., p.22) evidencia que, “[...] todos nós ouvimos a música de acordo com nossas aptidões, variáveis, sob certo aspecto, em três planos distintos: sensível, expressivo e puramente musical, o que corresponde a ouvir, escutar e compreender”. Essa é a razão pela qual o professor deve respeitar o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, adaptando as atividades de acordo com suas aptidões e seu estágio auditivo conforme os estudos de Piaget.

Snyders (apud SMOLE, 1996, p.123) afirma que:

[...] o homem entra, através da música, na posse unificada de seus recursos e que, desenvolvendo sua audição e sensibilidade musical, chega a um momento em que a sensibilidade e a inteligência, o afetivo e o racional, não podem mais constituir-se em ordens opostas.

Segundo Snyders (apud SMOLE, 1996, p.144), através da música, “[...] a sensibilidade não se confunde mais com a desordem de um sentimentalismo vago; a inteligência, mesmo e sobretudo sob sua forma ao que parece mais abstrata, a matemática, abre-se à admiração emotiva”.

Snyders (apud SMOLE, p.145) afirma também que “desenvolver um sentido musical é ter uma oportunidade fascinante de comunicar-se com o mundo de modo qualitativamente diferente”. A musicalidade é algo coletivo com estruturas e regras que se aperfeiçoam gradativamente na qual cada participante acha apoio nos outros, fortalece-se no outro.

Nas principais civilizações da antiguidade, o som organizado inteligentemente representava a mais elevada de todas as artes, e a música – a produção inteligente do som através de instrumentos musicais e das cordas vocais – a mais importante das ciências, o caminho mais poderoso da iluminação religiosa e a base de um governo estável e harmonioso.

Acima de qualquer outra coisa, no entanto, os grandes pensadores da antiguidade destacavam o vigoroso efeito da música sobre o caráter do homem. Vejamos o que o filósofo grego Aristóteles, por exemplo, escreveu:

[...] emoções de toda espécie são produzidas pela melodia e pelo ritmo; através da música, por conseguinte, o homem se acostuma a experimentar as emoções certas; tem a música, portanto, o poder de formar o caráter, e os vários tipos de música, baseados nos vários modos, distinguem-se pelos seus efeitos sobre o caráter – um incentivando a renúncia o outro o domínio de si, um terceiro o entusiasmo, e assim por diante, através da série (ARISTÓTELES, apud TAME, 1984, p.19).

Tanto Platão como Aristóteles discutem os efeitos morais da música em várias de suas obras principais. Para tanto, Tame (1984, p.52) explica que, “na música a criança vivencia, a princípio, apenas o fator volitivo, expresso no ritmo”. Nessa idade, a música rítmica atua sobre o corpo. Por essa razão, é muito importante, na educação infantil, que meios pedagógicos, como, por exemplo, canções infantis, causem uma bela impressão rítmica aos sentidos. Deve-se dar menos valor ao conteúdo e mais valor ao som que deve estimular aprendizagens significativas para as crianças que fazem uso da música.

As brincadeiras musicais contribuem para reforçar todas as áreas do desenvolvimento infantil, representando um inestimável benefício para a formação e o equilíbrio da personalidade da criança e a riqueza de estímulos que a criança recebe por meio das diversas experiências musicais contribui para o seu desenvolvimento intelectual.

A importância da música para o homem e sua vivência que são evidenciadas por vários estudiosos da educação e da música evidenciam a necessidade da inclusão da música na educação infantil, salientando como um dos pontos centrais de sua concepção educacional, a importância da música no desenvolvimento dos valores espirituais e éticos das crianças bem como aprendizado de diversas outras linguagens.

A música está presente na vida da criança desde seu nascimento, ou antes dele na verdade, antes mesmo de nascer, ainda no útero materno, a criança já toma contato com um dos elementos fundamentais da música - o ritmo -, através das pulsações do coração de sua mãe seu corpo a recebe por meio do universo sonoro que a cerca: sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos. Sua relação com a música é imediata, seja através do acalanto da mãe e do canto de outras pessoas, seja através dos aparelhos sonoros de sua casa.

Em todas as civilizações costuma-se acalantar os bebês canções de ninar e balanço ritmado do corpo. Um exemplo concreto disso é uma mãe que balança o bebê cantando uma cantiga de ninar para acalmá-lo ou adormecê-lo.

Antes ainda de começar a falar, a fala propriamente dita o bebê balbucia experimentando os sons que podem ser produzidos com a boca. Ao acompanharmos uma criança pequena, percebemos cantarolando, uma melodia, ou emitindo algum som repetitivo, balançando-se reproduzindo o movimento do acalanto. Essa movimentação bilateral desempenha papel importante em todos os meios de expressão que se utilizam do ritmo, seja a música, a linguagem verbal, a dança etc.

Para as crianças é prazeroso acompanhar as músicas com movimentos do corpo, tais como palmas, sapateados, danças, volteios de cabeça, movimento bilateral fazendo relação entre o gesto e o som que a criança – ouvindo, cantando, imitando, dançando – constrói seu conhecimento sobre música, percorrendo o mesmo caminho do homem primitivo na exploração e na descoberta dos sons.

Quando a criança entra em contato com os objetos, ela inicia a sua integração com o mundo sonoro, que é o embrião da música, e, nessa medida, qualquer objeto que produz ruído torna-se para ela um instrumento musical capaz de prender sua atenção por muito tempo (BRITO, 2004, p.66).

A mesma autora afirma que “a criança não é um artista, nem um ser meramente contemplativo, mas antes de tudo um ser ‘rítmico-mímico’, que usa espontaneamente os gestos ao saber da sensação que eles despertam” (BRITO, 2004, p.67).

Um bebê com uma colher posta à sua disposição antes da sopa: ele a bate na mesa, repetindo o gesto para renovar a sensação provocada. Pode repeti-lo inúmeras vezes e de várias maneiras, diversificando seus efeitos. Esse princípio da repetição e da variação, Pierre Schaeffer (apud ABRAMOVICH, 1985, p.76) considera fundamental na música, da mesma forma que Jean Piaget o considera para o desenvolvimento da criança:

[...] o bebê não se contenta mais em apenas reproduzir os movimentos e os gestos que conduziram a um efeito interessante, mas varia-os intencionalmente para estudar os resultados dessas variações, entregando-se a verdadeiras explorações ou “experiências para ver” (PIAGET apud JEANDOT, 1997, p.20).

A apropriação da linguagem musical seja pelo aprendizado de um instrumento, seja pela apreciação ativa, potencializa a aprendizagem cognitiva, particularmente no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato.

A linguagem musical tem sido apontada como uma das áreas de conhecimentos mais importantes a serem trabalhadas na Educação Infantil, ao lado da linguagem oral e escrita, do movimento, das artes visuais, da matemática e das ciências humanas e naturais.

Segundo Smole (1996, p.123) em outros países:

[...] o educador tem, na sua graduação profissional, um espaço considerável dedicado à sua formação musical, inclusive com a prática de um instrumento, além do aprendizado de um grande número de canções. Este é, por sinal, um grande entrave para nós: o espaço destinado à música em grande parte dos currículos de formação de professores é ainda incipiente, quando existe. É preciso investir significativamente na formação estética (e musical, particularmente) de nossos professores, se realmente quisermos obter melhores resultados na educação básica.

A música contribui para a socialização da criança. Através do repertório musical que nos iniciamos como novos apres. Por exemplo: os acalantos ouvidos por um bebê no Brasil não são os mesmos ouvidos por um bebê nascido na Islândia; da mesma forma, as brincadeiras, as adivinhas, as canções, as parlendas que dizem respeito à nossa realidade nos inserem na nossa cultura.

A música é importante ao que se refere sobre a maturação individual, isto é, do aprendizado das regras sociais por parte da criança. Ao brincar de roda, por exemplo, ela tem a oportunidade de vivenciar, de forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção, de dúvida, de afirmação. Fanny Abramovich, em memorável artigo, afirma:

Ò ciranda–cirandinha, vamos todos cirandar, uma volta, meia volta, volta e meia vamos dar, quem não se lembra de quando era pequenino, de ter dados as mãos pra muitas outras crianças, ter formado uma imensa roda e ter brincado, cantado e dançado por horas? Quem pode esquecer a hora do recreio na escola, do chamado da turma da rua ou do prédio, pra cantarolar a Teresinha de Jesus, aquela que de uma queda foi ao chão e que acudiram três cavalheiros, todos eles com chapéu na mão? E a briga pra saber quem seria o pai, o irmão e o terceiro, aquele pra quem a disputada e amada Teresinha daria, afinal, a sua mão? E aquela emoção gostosa, aquele arrepió que dava em todos, quando no centro da roda, a menina cantava: “sozinha eu não fico, nem hei de ficar, porque quero o [...] (Sérgio? Paulo? Fernando? Alfredo?) para ser meu par”. E aí, apontando o eleito, ele vinha ao meio pra dançar junto com aquela que o havia escolhido [...] Quanta declaração de amor, quanto ciuminho, quanta inveja, passava na cabeça de todos (ABRAMOVICH, 1985, p. 59).

Essas cantigas e muitas outras que nos foram transmitidas oralmente, através de inúmeras gerações, são formas inteligentes que a sabedoria humana inventou para prepararmos o indivíduo para a vida adulta. Tratam de temas tão complexos e belos, falam de amor, de disputa, de trabalho, de tristezas e de tudo que a criança enfrentará no futuro, queiram seus pais ou não. São experiências de vida que nem o mais sofisticado brinquedo eletrônico pode proporcionar.

A metodologia para a apropriação da linguagem musical na Educação Infantil restringe-se na maioria das vezes em recreação, ou somente ao tempo em que se preparam números musicais para as festas comemorativas da Escola.

Pode-se considerar a música como uma verdadeira “linguagem de expressão”, parte integrante da formação global da criança. Deverá ela estar colaborando no desenvolvimento dos processos de aquisição do conhecimento, sensibilidade, criatividade, sociabilidade e gosto artístico. Caso contrário, perder-se-á na forma de simples atividade mecânica, com a mera reprodução de cantos, sem a interação da criança com o verdadeiro momento de criação musical (CADERNOS CEDES, 1987, p.13).

A música deve ser encarada como um momento criativo que deve abordar os conteúdos. Para tanto, descobrir processos; pesquisar sons, combinações rítmicas, melódicas e até harmônicas constituem para a criança um grande prazer e satisfação.

Ela poderá estar manipulando a seu bel-prazer sons que produzirá através de suas próprias experiências, organizando-os, no início, de acordo com regras estipuladas por ela mesma. Esse momento é de fundamental importância, porque a criança estará bastante receptiva e desinibida para se envolver num “fazer musical”, desbloqueada de ranços preconceituosos como os de que não sabe cantar ou não tem ritmo, inibições estas criadas, muitas vezes, pela própria Escola. Corrigir seus erros antes que ela possa cantar ou tocar é levá-la a se calar [...] (ABRAMOVICH, 1985, p.34).

Cabe ao professor mediar, assegurar à criança a compreensão de que ela canta porque identifica sons, que bate o ritmo na pulsação porque incorporou essa pulsação é proporcionar-lhe confiança na sua própria capacidade de expressar-se, o que, invariavelmente, a beneficiará e a estimulará a novas experiências, aguçando-lhes prazer em participar de atividades musicais. O elemento esclarecedor e gerador de todo o processo de conquista dos meios expressivos é construído, passo a passo, numa

caminhada gradativa, profunda e ampla, quando incentivamos a criança a vivenciar e experimentar os próprios meios expressivos elas acompanham.

O importante é que o processo musical seja prazeroso e rico não importando o produto final mesmo que tenha falhas. Isso não quer dizer que o produto seja descartado, pois é extremamente motivador apresentar o resultado de um momento musical elaborado pelo grupo; porém, as grandes oportunidades de exploração do processo, em toda sua amplitude por parte das crianças deve ser garantido.

Na Educação Infantil, a apropriação da linguagem musical e a música é utilizada em diversos momentos, com a finalidade lúdica, educativa e prazerosa para que a criança reconheça os sons organizados e a utilize a voz como instrumento.

Para tanto indicamos que a criança seja habituada a expressar-se musicalmente desde os primeiros anos de sua vida, para que a música venha a se constituir numa faculdade permanente de seu ser.

A música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança. A Educação Infantil ao utilizar-se da música deve impulsionar as ações, comportamentos motores e gestuais (ritmos marcados caminhando, batidos com as mãos, e até mesmo falados), inseparáveis da educação.

Até o primeiro ano de vida, as janelas escancaradas são as dos sentidos. “A criança está aberta para receber” (SMOLE, 1996, p.121). Contar histórias, pôr música na vitrola, agarrar e beijar ou brincar com a fala, são estímulos que ajudam o aperfeiçoamento das ligações neurais das regiões sensoriais do cérebro.

Gardner (1995) admite que a inteligência musical está relacionada à capacidade de organizar sons de maneira criativa e à discriminação dos elementos constituintes da Música. Sua teoria afirma que pessoas dotadas dessa inteligência não precisam de aprendizado formal para colocá-la em prática. Isso é real, pois não está sendo questionado o resultado da aplicação da inteligência, mas sim a potencialidade para se trabalhar com a música.

Conforme salienta Brito (2004, p.136):

Musicalidade é a tendência ou inclinação do indivíduo para a música. Quanto maior a musicalidade, mais rápido será seu desenvolvimento. Costuma revelar-se na infância e independe de formação acadêmica.

Musicalização é um processo cognitivo e sensorial que envolve o contato com o mundo sonoro e a percepção rítmica, melódica e harmônica. Ela pode ocorrer intuitivamente ou por intermédio da orientação de um profissional.

Se todos nascem potencialmente inteligentes, a musicalidade e a musicalização intuitiva são inerentes a todo ser humano. Grandes nomes considerados gênios da música iniciaram seus estudos na

infância, Mozart, Beethoven, Bach, Carlos Gomes e Vila Lobos, entre outros iniciaram seus estudos tendo como mestres os seus respectivos pais. É essencial que a família também participe da formação musical da criança como outros fatores podem ser estímulos favoráveis ao desenvolvimento da inteligência musical: a escola, os amigos, os meios de comunicação.

Os primeiros anos de aprendizagem são propícios para que a criança comece a entender o que é a linguagem musical, aprenda a ouvir sons e a reconhecer diferenças entre eles. “Todo o trabalho a ser desenvolvido na educação infantil deve buscar a brincadeira musical, aproveitando que existe uma identificação natural da criança com a música. A atividade deve estar muito ligada à descoberta e à criatividade” (BRITO, 2004, p.157). Brincando, as crianças estarão exercitando também habilidades que serão exigidas futuramente, como o uso de rima e ritmo.

Uma das questões fundamentais a ser abordada com as crianças é o que vem a ser música. “A música é a linguagem que organiza som e silêncio” (BRITO, 2004, p.158), dando dicas da direção em que devem ser trilhados os primeiros passos. Não tem sentido, por exemplo, forçar a criança a entender, teoricamente, que a música acontece no tempo e no espaço. Ela vai tomar consciência da linguagem musical se conseguir ouvir e diferenciar sons, ritmos e alturas, saber que um som pode ser grave ou agudo, curto ou longo, forte ou suave.

A relevância da linguagem musical está quando a criança se beneficia das atividades propostas quando estas contribuem para o desenvolvimento da coordenação viso motora, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, da memorização. Do raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal.

Essas funções envolvem aspectos psicológicos e cognitivos, que constituem as diversas maneiras de adquirir conhecimentos, ou seja, são as operações mentais que usamos para aprender, para raciocinar.

A apropriação da linguagem musical é importante na Educação Infantil porque desperta o lado lúdico aperfeiçoando o conhecimento, a socialização, a inteligência, capacidade de expressão, a coordenação motora, percepção sonora espacial e matemática.

3 CONCLUSÃO

Podemos concluir que ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de propiciar a vivência de elementos estruturais dessa linguagem.

A criança através da atividade lúdica relaciona-se com o mundo que a cada dia descobre e é dessa forma que faz música: brincando. Receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa melodias e ouve com prazer a música de todos os povos.

De forma ativa e contínua, a aprendizagem musical integra prática, reflexão e conscientização, encaminhando a experiência para níveis cada vez mais elaborados.

Trabalhar com música significa interagir com experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encorajando-as para níveis cada vez mais elevados de expressão e ampliação do conhecimento de mundo.

Na Educação Infantil, a música está presente em todos os momentos da rotina, tornando-se uma fonte de prazer, aprendizagem, auto estima e auto expressão.

A Educação Infantil nos proporciona diversas possibilidades para a prática musical, mesmo com falta de material sonoro, de espaço basta-nos desencadear o gosto pela elaboração da música nas classes de Educação Infantil e termos uma perspectiva de continuidade nas demais séries, acredita-se que teremos crianças musicais, ou seja, com gosto musical protagonista e sujeitos da construção da sua própria história.

Constatamos com este estudo que a musicalidade é inata nas crianças elas demonstram interesse por ritmos e sons musicais. Compreendemos que a receptividade à música é um fenômeno corporal e que a relação da criança com a música começa quando ela entra em contato com o universo sonoro que a cerca, a partir de seu nascimento.

A criança experimenta sons que pode produzir com a boca e é capaz de perceber e reproduzir sons repetitivos, acompanhando-os com movimentos corporais. Esse corpo em movimento desempenha papel importante em todos os meios de comunicação e expressão que se utilizam do ritmo, tais como a música, a linguagem verbal e a dança.

As atividades ligadas a musicalidade, proporcionam as crianças melhor capacidade auditiva, aprimoram e ampliam a coordenação áudio, visual e motora, suas capacidades de compreensão, interpretação e raciocínio, são evidenciadas suas relações com o ambiente em que vivem, ampliam a expressão corporal e a linguagem. Quanto mais elas têm oportunidade de comparar as ações executadas e as sensações obtidas por meio da música, mais sua aprendizagem irá se desenvolver.

Consideramos fundamental uma abordagem holística sobre o desenvolvimento da aprendizagem não só da música como as outras diversas linguagens nas quais as diversas bibliografias pertinentes ao assunto abordados evidenciaram a relevância da música para a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Quem educa quem?** 5. ed. São Paulo: Summus, 1985.

BRITO, Teça Alencar de. **Música na Educação Infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2004.

CADERNOS CEDES. São Paulo: Cortez, 1987, (n.9).

FRIEDENREICH, Carl Albert. **A Educação Musical Fundamentada na Ciência Espiritual**. Trad. Edith Asbeck. São Paulo: Associação Pedagógica “Rudolf Steiner”, 1990.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria e a prática**. trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A música na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

TAME, David. **O poder oculto da música**. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1984.

WADSWORTH, J. Barry. **Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo: Pioneira, 1984.

OS CONTOS DE FADAS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL

Camila Crepalli Garnecho ¹

Joagda Rezende Abib ²

RESUMO: As fábulas, lendas e contos de fadas quando lidos continuam a encantar crianças e adultos. Esses textos resgatam a magia e lembranças dos tempos em que seus pais e professores sentavam com eles para contar as histórias mais fantásticas de belas princesas e reinos distantes. A história tem o poder de transformar a personalidade desses pequenos leitores e até mesmo contribuir na sua formação em relação a si mesma e ao mundo a sua volta. As personagens de contos de fadas dividem-se em: bons e maus, belos e feios, poderosos ou fracos, etc. Isso leva a criança à compreensão de certos valores básicos para o convívio social. O presente artigo possui como objetivo geral mostrar a influência dos contos de fadas na construção da identidade infantil. Por meio de pesquisa bibliográfica de diversos autores, foi realizado um breve histórico dos contos de fadas e de seu devido valor para o desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Contos. Desenvolvimento. Identidade Infantil.

ABSTRACT: Fables, legends and fairy tales when read continue to delight children and adults. These texts bring back the magic and memories of the times when their parents and teachers sat with them to tell the most fantastic stories of beautiful princesses and distant kingdoms. History has the power to transform the personality of these small readers and even contribute to their formation in relation to themselves and the world around them. Fairytale characters are divided into: good and bad, beautiful and ugly, powerful or weak, etc. This leads the child to understand certain basic values for social life. This article aims to show the influence of fairy tales on the construction of children's identity. Through bibliographic research of various authors, a brief history of fairy tales and their due value for children's development was made.

Keywords: Tales. Development. Child Identity.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo do que proporciona os Contos de Fadas para a construção da identidade da criança visa buscar os benefícios que essa literatura traz ao desenvolvimento cognitivo e moral.

Para esta investigação foi usado o seguinte questionamento: “Que tipo de contribuição e influências os Contos de Fadas oferecem para a construção da identidade das crianças?”. Por meio deste questionamento é possível justificar a importância que se atribui a contar histórias, e, assim conscientizar pais, professores e demais pessoas que trabalham e lidam com crianças.

¹ Professora de Educação Infantil, formada em Pedagogia na Universidade Paulista em 2013, trabalha na EMEI Suzana Evangelina Felipe. e-mail: kmila_lli@hotmail.com

Quando lemos contos de fadas para as crianças, ajudamos as mesmas na construção dos seus valores morais, e da identidade, ou seja, elas usam a linguagem de seus sonhos para conversar com fadas e enfrentar monstros. Através das histórias lidas, a criança deixa fluir seu imaginário na curiosidade para descobrir o mundo real e seus conflitos.

O artigo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica em livros de fundamentação teórica e artigos que auxiliaram a análise.

Em suma, a presente pesquisa demonstrará que além de encantar as crianças, os contos de fadas são historicamente utilizados e de grande importância na construção do imaginário e da identidade infantil.

2 A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS

2.1 Um breve contexto histórico

Os contos de fadas, de forma oral, surgiram há muitos anos. Sua valorização deu-se há alguns séculos atrás, quando passaram a ser narrados às crianças. Portanto, é difícil ser preciso quanto à origem dos contos de fadas, pois fazem parte do folclore de vários povos, lidam com a sabedoria popular e os conteúdos essenciais da condição humana, além disso, sua transmissão oral veio antes mesmo da escrita.

Os primeiros escritores de fábulas, clássicos infantis e contos de fadas transcreveram contos folclóricos e histórias anônimas do povo, que eram transmitidas oralmente de geração para geração em seus países. Sendo assim, esses escritores não são considerados criadores, mas sim, recriadores.

Esta literatura é resultado da valorização da imaginação e da fantasia e sabendo-se como nasceu tal literatura comprova-se a seriedade e os objetivos reais da construção destes títulos. Desta forma, é possível afirmar que a Literatura Infantil não foi criada por puro entretenimento sem importância, como muitos acreditam.

Os primeiros contos do gênero “Conto de Fadas” foram registrados 4.000 anos antes de Cristo, segundo Coelho (1987), no “Livro dos Mágicos” e foram criados por egípcios, porém foi o Império Romano que se tornou responsável pela principal divulgação destas histórias repletas de magia, levando-as do Oriente para o Ocidente, porém não se encaixavam no gênero literário infantil.

Muitas outras obras surgiram no século XVII e eram de fundo satírico, pois eram usadas para condenar usos e costumes, utilizando de personagens que oprimiam o povo. Porém, essa opressão vai sendo suavizada nos contos à medida que os tempos passam e que a sociedade refina seus costumes. É visto que a criança tem a importância de intermediar a continuidade das ocorrências folclóricas, fazendo a transmissão às outras gerações. Coelho observa que além dessa opressão presente nos

contos, havia muita violência nas narrativas que nasceram nessa época, porém desaparecem à medida que os tempos passam:

Hoje, transformados em literatura infantil, perderam toda a agressividade original. (Veja-se, por exemplo, a estória do “Chapeuzinho Vermelho”: na versão original, registrada por Perrault, o lobo devorava a avó e neta; na versão de Grimm, essa violência é “atenuada” com o aparecimento do caçador, que abre a barriga do lobo, de onde as duas saem vivas; e nas versões modernas, o lobo é “bonzinho”...) (COELHO, 1991 p.34).

Através da memória popular, em um momento que cada sociedade buscava esclarecimentos sobre as suas raízes nacionais, são feitas pesquisas narrativas populares pela Europa e Américas. Essas narrativas contadas resultaram em contos, fábulas e lendas que apesar de pertencerem a povos de diferentes regiões tinham em comum muitas dessas narrativas. Algumas das que se destacaram em comum foram: Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida e a Gata Borralheira. A busca de pesquisadores pela explicação destas narrativas de raízes em comum revelou a fonte Oriental como responsável pela expansão popular, que se fundiu com a fonte latina (grego-romana) e com a fonte céltico-bretã (na qual nasceram as fadas). Um resultado espantoso desse, quando se ressalta que nesses tempos a comunicação se dava de pessoa para pessoa e que muitos povos viviam geograficamente e culturalmente distanciados, provando-se a força da palavra, e que é um instrumento essencial para a integração humana.

De acordo com Coelho o início da literatura infantil escrita e publicada foi entre 1628 e 1703, na França, em uma época de progressos político-culturais, sendo esse início marcado por Perrault com os livros “Mãe Gansa”, “O Barba Azul”, “A Gata Borralheira”, “O Gato de Botas” e outros.

Observa-se que as maiorias de tais obras que nasceram como obras para adultos, por fazerem sucesso, conquistaram também o público jovem sendo adaptadas e traduzidas com o tempo, transformando-se em clássicos. O início da transformação dos Contos de Fadas para um gênero infantil deu-se no século XVII com Perrault, os irmãos Grimm no século XVIII, Andersen no século XIX, e mais tarde no século XX com Walt Disney.

Hans Christian Andersen (1805/1875) também se entregou à descoberta dos valores ancestrais no sentido étnico, de revelar o caráter da raça, através da tradição oral do lugar onde vivera, sendo este o campo. Suas histórias são baseadas na infância sofrida no campo e carregam uma moral de ensinamento, preocupando-se essencialmente com a sensibilidade exaltada pelo Romantismo. Iniciou suas publicações em 1835, com a obra “Histórias Contadas às Crianças”, incluindo seus quatro primeiros contos. Diferentemente dos irmãos Grimm em que o mundo maravilhoso predomina nos contos de Andersen o maravilhoso é descoberto na realidade concreta do cotidiano, mesclando crueldade e violência ao maravilhoso, devido ao seu humanismo.

No Brasil, a Literatura Infantil se iniciou no final do século XIX. Até esse período o que prevalecia era a literatura oral nas culturas indígenas, africanas e européias, de acordo com o misticismo e o folclore de cada uma. Os primeiros brasileiros a se preocuparem com a literatura para as crianças do país foram Carlos Jansen e Alberto Figueiredo Pimentel, que assim traduziram as mais importantes páginas dos contos hoje considerados "clássicos". Os primeiros passos deram-se com as obras de Carlos Jansen ("Contos seletos das mil e uma noites"), Figueiredo Pimentel ("Contos da Carochinha"), Coelho Neto, Olavo Bilac e Thales de Andrade.

Atualmente, tanto na literatura, quanto em outros meios, vemos a ficção científica presente simultaneamente aos poderes da mente humana e aos mistérios do mundo do além. Isso propicia a volta do maravilhoso como forma de reencontrar desde explicações das suas origens até o sentido da vida. É por meio disso que os contos de fadas, mitos e lendas começaram a ser realmente considerados fontes de conhecimento.

2.2 A luta pelo sentido

A compreensão do sentido da nossa própria vida não é adquirida em uma idade certa e nem conseguida na maturidade cronológica. Ao contrário a conquista de uma boa compreensão do que o significado da própria vida pode ou deveria ser, é o que forma a maturidade psicológica. Esta é a concretização do resultado final de um longo desenvolvimento; pois a cada idade atingida, procuramos e precisamos ser capazes de encontrar uma quantidade modesta, de significado com "tudo que" que nossa mente e compreensão já se desenvolveram.

"Pode-se dizer que os Contos de Fadas, atualizam ou reinterpretam em suas variantes questões universais como conflitos do poder e a formação dos valores misturando realidade com fantasia." (MANDÂNELO, 2001)

Infelizmente alguns pais esperam que as mentes dos seus filhos trabalhem igualmente as suas, como se a concepção madura sobre nós mesmos, o mundo e nossas ideias sobre o sentido da vida não tivessem que crescer tão lentamente quanto nosso corpo.

Hoje, como antigamente, a tarefa mais difícil e também a mais importante na educação de uma criança é ajudá-la a descobrir e encontrar o significado na vida. Muitas experiências são necessárias para que esse objetivo seja atingido. À medida que a criança vai se desenvolvendo ela passa a se entender melhor e a descobrir a sua própria identidade, com isso, compreende os outros e eventualmente interage com as pessoas de uma maneira reciprocamente adequada e significativa.

Para não permanecer a serviço das casualidades da vida, precisamos desenvolver nossos recursos internos, de maneira que nossa imaginação, emoções e intelecto se ajudem, para que assim, cresçam e enriqueçam juntos. Nossos sentimentos bons nos dão força para ampliar nossa racionalidade,

só a espera no amanhã pode nos encorajar contra as infelicidades que nos deparamos de maneira inevitável; por isso é tão importante inserir os Contos de Fadas na vida da criança.

Segundo Betelheim (1992): “Através dos Contos de Fadas, crianças se beneficiam de forma significativa pelo fato de tudo acontecer através do inconsciente, ela dá significado de várias formas, só depende do que ela vive no momento.”

Para que uma história verdadeiramente prenda a atenção da criança, ela deve despertar sua curiosidade e entretê-la. Mas para que sua vida seja enriquecida, essa história deve instigar sua imaginação, pois assim irá ajudar a criança a desenvolver sua mente e tornar mais claros seus sentimentos, ou seja, a história deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade.

Sobre esse aspecto, nada é mais satisfatório e enriquecedor para a criança do que o Conto de Fadas, pois através deles a criança aprende muito mais sobre seus problemas interiores e sobre certos valores da nossa sociedade do que em qualquer outro tipo de história dentro da abrangência infantil.

Segundo o poeta alemão Schiller escreveu: “Há maior significado profundo nos contos de fadas que me contaram na infância do que na verdade que a vida ensina.” (Piccolontini III). Os Contos de Fadas retratam as pressões internas graves vividas de uma maneira fácil que a criança inconscientemente compreende e também apresenta exemplos de soluções para cada problema vivido. Esta é precisamente a mensagem que os Contos de Fadas passam a criança de forma simples e múltipla, de que as lutas na nossa vida são inevitáveis, mas se não nos intimidarmos e lutarmos, venceremos todos os obstáculos e ganharemos a batalha contra o “mal.”

Em suma, os Contos de fadas são importantes na vida de qualquer criança, pois enquanto diverte o mesmo a esclarece sobre si mesma e beneficia o desenvolvimento de sua identidade, oferecendo significados em diversos níveis de sua vida e enriquecendo sua existência, ou seja, os Contos de Fadas ajudam a criança a descobrir sua identidade a partir do seu interior, à socialização e comunicação e através dessas histórias a criança passa a ter mais autonomia e segurança para encontrar uma solução e resolver seus conflitos internos vividos em cada momento de seu desenvolvimento, diante do que a história parece consigo.

3 O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE NA CRIANÇA

A Identidade é considerada importante e fundamental para o entendimento da construção do ser social e conseqüentemente da cidadania.

A construção da identidade é um processo complexo que ocorre em diferentes níveis e é permeado por perguntas como: “Quem sou eu?” e “Como sou?”. As respostas a essas perguntas são essenciais para a construção da personalidade da criança.

Durante o primeiro ano de vida, a criança percebe que é um ser separado da mãe iniciando assim seu processo de construção da própria identidade. Os pais são os primeiros modelos de identificação, influenciando assim diretamente na formação da identidade da criança.

A construção da identidade de uma criança que não teve a oportunidade de permanecer em um lar com seus pais e familiares não serão iguais, essas crianças não terão as mesmas vivências na socialização primária como as de outras crianças que tiverem a oportunidade de permanecer em seus lares, em contato com seus pais.

A identidade tem a função de distinguir, marcar as diferenças tanto físicas e emocionais, quanto comportamentais dos indivíduos. É necessário respeitar o ritmo de cada criança. Sendo assim, é imprescindível no processo da construção da identidade, promover situações onde a criança reconheça suas particularidades e interaja com outras crianças independentes de sua faixa etária. Um bebê, uma criança é incapaz de compreender relações humanas, analisar situações ou tomar decisões, ela simplesmente age movida apenas por suas necessidades, medos e aflições ou seja não se pode dizer que a criança respeita ou desrespeita a mãe ou o pai, a criança deve ser entendida, acalmada e compreendida com paciência, tolerância até que o tempo ajude a criança a desenvolver-se, amadurecer e a fazer suas escolhas.

A identidade da criança se construirá naturalmente conforme seu desenvolvimento. Por isso aqueles que os tem sob sua responsabilidade devem estar atentos para conduzi-las nesse processo. Meibel Guedes (2004, p.100) nos declara que a criança pequena não tem uma imagem clara de si mesma. Ela enxerga através do espelho da avaliação de seus pais. Dizer para ela constantemente que é má, preguiçosa, incapaz, estúpida, tímida, desajustada e incompetente criará nela a tendência de agir de acordo com as imagens que lhe atribuíram. O desenvolvimento emocional na infância é essencial para o potencial humano, e a família tem grande, se não for toda, responsabilidade neste fator emocional, é com o alicerce familiar que a criança encontra a base para ser um grande adulto no futuro.

A identidade social também é essencial e é vista atualmente como algo que se constrói individualmente, algo que é dinâmico e pouco estável, ou seja a influência que a classe social, a religião ou a política tinha sobre o indivíduo deixa de fazer sentido, passando este a definir a sua própria identidade de acordo com as suas escolhas e as suas experiências individuais, independente da estrutura social em que está inserido, porém os indivíduos necessitam uns dos outros para formarem sua própria identidade.

4 OS CONTOS DE FADAS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

Quando a criança lê uma obra, “um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor e assim, ela é capaz de analisar os personagens, de reconhecer as implicações sociais desses seres e

de aprender a lidar com diversos problemas: traições , temores, infidelidades, rejeição, vingança, injustiça etc.

A literatura infantil, exerce a função de mediadora da vida do leitor, para que ele alcance sua identidade. O indivíduo busca no “conto de fadas” um significado para a sua existência e aplica essa significação no mundo real. Eis aí então um paralelo entre mundos (imagético x real), que possibilita a fuga do pragmatismo social pelo encantamento, pela magia, visando o ideal de felicidade (a maior busca do homem). Então, para que o indivíduo possa formar a sua própria identidade ele precisa recriar a realidade e imaginá-la por meio da leitura do “conto de fadas” , por que “a vida [realidade] só é possível reinventada” e porque todos nós precisamos da mágica do sonho para viver.

A compreensão do sentido da nossa própria vida não é adquirida em uma idade certa e nem conseguida na maturidade cronológica. Ao contrário a conquista de uma boa compreensão do que o significado da própria vida pode ou deveria ser, é o que forma a maturidade psicológica. Esta é a concretização do resultado final de um longo desenvolvimento; pois a cada idade atingida, procuramos e precisamos ser capazes de encontrar uma quantidade modesta, de significado tudo que nossa mente e compreensão já se desenvolveram.

Infelizmente alguns pais esperam que as mentes dos seus filhos trabalhem igualmente as suas, como se a concepção madura sobre nós mesmos, o mundo e nossas ideias sobre o sentido da vida não tivessem que crescer tão lentamente quanto nosso corpo.

Hoje, como antigamente, a tarefa mais difícil e também a mais importante na educação de uma criança é ajudá-la a descobrir e encontrar o significado na vida. Muitas experiências são necessárias para que esse objetivo seja atingido. À medida que a criança vai se desenvolvendo ela passa a se entender melhor e a descobrir a sua própria identidade, com isso, compreende os outros e eventualmente interage com as pessoas de uma maneira reciprocamente adequada e significativa.

Para não permanecer a serviço das casualidades da vida, precisamos desenvolver nossos recursos internos, de maneira que nossa imaginação, emoções e intelecto se ajudem, para que assim, cresçam e enriqueçam juntos. Nossos sentimentos bons nos dão força para ampliar nossa racionalidade, só a espera no amanhã pode nos encorajar contra as infelicidades que nos deparamos de maneira inevitável; por isso é tão importante inserir os Contos de Fadas na vida da criança.

Segundo Betelheim (1992): “Através dos Contos de Fadas, crianças se beneficiam de forma significativa pelo fato de tudo ocorrer através do inconsciente, ela dá significado de várias formas, só depende do que ela vive no momento.”

Para que uma história verdadeiramente prenda a atenção da criança, ela deve despertar sua curiosidade e entretê-la. Mas para que sua vida seja enriquecida, essa história deve instigar sua imaginação, pois assim irá ajudar a criança a desenvolver sua mente e tornar mais claros seus

sentimentos, ou seja, a história deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade.

Imaginar é penetrar, explorar fatos dos quais se retira uma visão. Está só poderá ser comunicada ao outro através de símbolos, que provocam harmônicos e estabelecem comunhão. O símbolo age como mediador para revelar ocultando, ocultar revelando e ao mesmo tempo incitar à participação que, embora com impedimentos e obstáculos, fica favorecida. (MARCEL POSTIC, 1993).

Sobre esse aspecto, nada é mais satisfatório e enriquecedor para a criança do que o Conto de Fadas, pois através deles a criança aprende muito mais sobre seus problemas interiores e sobre certos valores da nossa sociedade do que em qualquer outro tipo de história dentro da abrangência infantil.

Os Contos de Fadas retratam as pressões internas graves vividas de uma maneira fácil que a criança inconscientemente compreende e também apresenta exemplos de soluções para cada problema vivido. Esta é precisamente a mensagem que os Contos de Fadas passam a criança de forma simples e múltipla, de que as lutas na nossa vida são inevitáveis, mas se não nos intimidarmos e lutarmos, venceremos todos os obstáculos e ganharemos a batalha contra o “mal.”

Em suma, os Contos de fadas são importantes na vida de qualquer criança, pois enquanto diverte o mesmo a esclarece sobre si mesma e beneficia o desenvolvimento de sua identidade, oferecendo significados em diversos níveis de sua vida e enriquecendo sua existência, ou seja, os Contos de Fadas ajudam a criança a descobrir sua identidade a partir do seu interior, à socialização e comunicação e através dessas histórias a criança passa a ter mais autonomia e segurança para encontrar uma solução e resolver seus conflitos internos vividos em cada momento de seu desenvolvimento, diante do que a história parece consigo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente artigo é possível compreender o importante papel que a literatura infantil assume durante a formação da identidade das crianças, destacando o gênero de Contos de Fadas. Os contos de fadas prometem soluções para finais felizes e por isso gera tanto encantamento em todas as fases do desenvolvimento infantil. Por meio dos contos a criança aprende a lidar e contornar alguns tipos de conflitos que não conseguiria solucionar sem a maturidade de um adulto, possibilitando também que ela faça novas descobertas sobre sua autonomia e identidade, e assim resultando em conquistas. Sendo assim, pode-se afirmar que crianças que tem contato com Contos de fadas, ao crescerem, irão enfrentar com mais tranquilidade e auto-confiança os desafios do mundo. A riqueza simbólica contida nestes contos também contribui para que a identidade e outras habilidades da criança sejam desenvolvidas baseadas em valores, como saber diferenciar o bem e o mal, já que os mesmos tratam dilemas do nosso cotidiano e estimulam a criança a se expressar e fazer assimilações utilizando

situações fictícias ou personagens. Portanto, conclui-se que os Contos de fadas têm uma grande importância quando desejamos futuramente ter adultos realizados pessoalmente e socialmente.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. v. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CAVICCHIA, D. C. **O Desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida**. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

COELHO, N. N. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. v 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, N. N. **O Conto de Fadas: Símbolos, Mitos, Arquétipos**. V 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

JUNG, C. G. **O Eu e o Inconsciente**. v. 21. ed. São Paulo: Vozes, 2008.

MILLARCH, Aramis. **A importância dos Contos de Fadas**. Disponível em <www.millarch.org/artigo/importancia-dos-contos-de-fada;>. Acesso em: 22 jun. 2019.

OLIVEIRA, S. G. , **A Construção da Identidade Infantil: (A socio psicomotricidade Ramarin-Thiers e a ampliação do espaço terapêutico)** São Paulo: Casa do Psicólogo. 1996.

UNICAMP, **O Desenvolvimento Humano Na Teoria De Piaget**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

O DESENHO NA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Eloisa Fabiana dos Santos Souza Godoy ¹

RESUMO: Este trabalho apresentará a importância da avaliação do desenho pelo psicopedagogo e como se processa as etapas do desenvolvimento do desenho da criança. Neste universo, faz-se necessário exemplificar os contextos do surgimento dos métodos projetivos, suas aplicações, resultados e interferências externas e internas nas aplicações dos mesmos. O papel da psicopedagogia frente à avaliação destes desenhos apresentam muitos significados que se manifestam através do subconsciente da criança. A ideia principal é apresentar a importância de se ter uma avaliação externa (psicopedagogo) como suporte na prática pedagógica dos professores no processo de ensino aprendizagem de seus alunos, através da avaliação dos desenhos infantis como instrumento de investigação psicopedagógica.

Palavras-chave: Desenho. Psicopedagogo. Professor. Aluno. Avaliação Psicopedagógica.

ABSTRACT: This paper will present the importance of psychopedagogic assessment of drawing and how the stages of the child's drawing development are processed. In this universe, it is necessary to exemplify the contexts of the emergence of projective methods, their applications, results and external and internal interference in their applications. The role of psychopedagogy in the evaluation of these drawings has many meanings that manifest through the subconscious of the child. The main idea is to present the importance of having an external assessment (psychopedagogue) to support the pedagogical practice of teachers in the process of teaching and learning of their students, through the evaluation of children's drawings as an instrument of psychopedagogic investigation.

Keywords: Drawing. Psychopedagogue. Teacher. Student. Psychopedagogical Evaluation.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo explicitar atuação importância da avaliação do desenho pelo psicopedagogo e como se processa as etapas do desenvolvimento do desenho da criança. A arte se manifesta através de alunos, artistas ou pessoas comuns de diferentes formas, dependendo do contexto histórico, assim como a cultura e os elementos da sociedade que estão inseridos.

¹ Discente do Curso Especialização em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Visual Sistema Braille; Faculdade Católica Paulista – Marília – SP. Licenciatura em Pedagogia pela Uniban (Universidade Bandeirantes de São Paulo) Pós em: Especialização em Psicopedagogia Institucional - Faculdade Aldeia de Carapicuíba (FALC), Especialização em Psicopedagogia Clínica - Faculdade Aldeia de Carapicuíba (FALC), Especialização em Arte Educação - Faculdade Aldeia de Carapicuíba (FALC), Especialização em Educação Especial e Inclusão - Faculdade de Conchas (FACON), Segunda Licenciatura em Artes Visuais - Centro Universitário de Jales (UNIJALES). e-mail: eloisa.fabianassg@gmail.com

Desde a tenra infância a criança gosta de desenhar e sentem-se felizes em apresentar sua obra prima aos seus pais e professores.

O estudo realizado neste íterim consiste em apresentar as possibilidades de interpretação do desenho que pode ser realizada tanto por um psicólogo, quanto por um psicopedagogo, pois ambos têm habilidades para trabalhar com a criança através do desenho infantil.

Destacarei o papel da psicopedagogia frente a estes desenhos apresentam muitos significados, alguns bons, outros ruins, pois a criança desenha objetos ou situações que representam em algumas vezes a realidade em que vive.

Através de um processo avaliativo e não só do desenho, que estes profissionais poderão detectar algo importante que a criança esteja tentando transmitir: problemas comportamentais, emocionais, depressivos, familiares, escolares e outros.

Neste processo avaliativo faz-se importante um trabalho multidisciplinar para a realização de um diagnóstico preciso e uma terapia adequada. Este trabalho deve ser realizado por um psicopedagogo e um psicólogo, podendo o caso ser encaminhado para a avaliação com o neurologista, oftalmologista, fonoaudiólogo ou otorrinolaringologista.

O diagnóstico em conjunto torna-se eficaz, já que a criança é um todo e quando alguma parte não funciona bem, podem afetar outras trazendo danos irreversíveis para a o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

2 HISTÓRICO DA ANÁLISE DO DESENHO INFANTIL

O estudo do desenho infantil teve início há cem anos, pelo que relata o italiano Corrado Ríccio em 1880, que num dia chuvoso foi se abrigar em uma viela e vários desenhos de crianças rabiscados na parede lhe chamaram a atenção, pois tinham certa particularidade que o encantava, os quais o induziram a iniciar seu estudo na arte infantil e publicar o libreto “A arte das crianças pequenas” em 1887.

A forma de se perceber a infância foi alterada a partir do século XVIII; antes este universo passava-se despercebido pelos adultos, ora por considerar a criança como um mini adulto (Grécia antiga), ora por desprezá-las do universo adulto.

Essa nova visão psicológica foi apresentada pelo filósofo Jean Jacques Rousseau (1712-1778), que considerava a infância uma etapa importante para o desenvolvimento, rumo à idade adulta, segundo ele: “criança é uma criança e não adulto”, tendo esta seu próprio modo de pensar, agir e resolver seus problemas.

Outro pioneiro em destacar registros sobre o desenho infantil foi Charles Darwin, que publicou em 1887 um relato sobre seu filho: “Biografias de bebê”.

Doddy que até hoje é uma fonte valiosa de informações sobre o desenvolvimento da criança e seus trabalhos enfocam o desenho infantil, segundo o escritor Maurren Cox, que relatou em sua obra “Desenho da Criança”:

A maioria das crianças pequenas mostra o interesse e o prazer em desenhar e, nas creches e nas escolas, professores tiram partido desse entusiasmo, acreditando que a atividade artística é parte importante do desenvolvimento infantil. Seus desenhos, executados de maneira ousada e descontraída, enfeitam as paredes das salas de aula e nos encantam a todos. Porém, embora se mostrem dispostos e desinibidos em desenhar, as crianças se preocupam extremamente com que os objetos de seus desenhos possam ser identificados. Querem ter a certeza de que o resultado de seu esforço em desenhar uma pessoa, um cão, uma mesa etc. ‘tenha ficado parecido (COX, 1995).

Cada criança desenvolve seus traços particulares ao desenhar no início a garatuja, após o girino, dimensões desproporcionais, mas que nos encanta, embora estes traços mais precisos e usando muitas vezes a régua e a borracha.

Na idade adulta notamos que ao solicitarmos a um adulto para fazerem um desenho, vão nos alegar que não sabem desenhar. Será que se esqueceram como se desenha? Ou não treinaram o suficiente? O fato é que o desenho não é algo que lhe é imposto ou necessário como alfabetizar-se, por exemplo; e, a partir dos oito ou nove anos a criança tem expectativas e cobranças mais amplas no universo do ensino.

Sem contar que o adulto considera perfeito quando este desenho perfeito que represente uma fotografia do que o humano enxerga; tamanha a exigência, ou consideram o desenhista capacitado de um dom específico.

Esta postura destoa em outras sociedades, por exemplo, os chineses onde as crianças possuem técnicas sofisticadas de desenhos desde pequenas, no ocidente, onde o ensino formal de desenho fazia parte do currículo básico na Inglaterra até a 2ª Guerra Mundial.

O professor deve proporcionar a auto expressão das crianças em seus desenhos, neste momento faz-se necessário que o professor não interfira, nem direcione, para que não haja uma inibição da criança neste processo, assim favorecerá o desenvolvimento do processo criativo das crianças e evitam-se trabalhos estereotipados.

O que não impede o professor em ensinar habilidades e técnicas em diversos momentos para que a criança não perca o interesse em desenhar.

O ato de educar demanda conhecer como se desenvolve a habilidade de desenho das crianças que estão envolvidas e quais necessitam serem ensinadas em cada fase do desenvolvimento.

2.1 Etapas do desenvolvimento do desenho da criança

As etapas do desenvolvimento do desenho da criança foram relatadas por vários pesquisadores, de maneira diversificada como veremos a seguir. Luquet distingue quatro estágios para o desenho (CARVALHO, 2004):

1º- Realismo fortuito: inicia por volta dos 2 anos e põe fim ao período chamado rabisco, onde a criança que começou a traçar signos sem desejo de representação descobre por acaso uma analogia com um objeto e passa a dar nome ao seu desenho.

2º- Realismo fracassado: surge por volta dos 3 e 4 anos tendo descoberto a identidade forma-objeto, a criança procura reproduzir esta forma.

3º- Realismo intelectual: estendendo-se dos 4 aos 10-12 anos, marcado pelo fato que a criança desenha não o objeto que vê e sim o que sabe sobre o mesmo, misturando perspectivas e pontos de vista.

4º- Realismo visual: desenvolve-se por volta de 12 anos, marcados pela descoberta da perspectiva e a submissão às suas leis.

Já Marthe Benson distingue três estágios dos rabiscos:

1º- Estágio vegetativo motor: ocorre por volta dos 18 meses, onde o traçado é mais arredondado, conexo e o lápis não sai da folha formando turbilhões.

2º- Estágio representativo: entre 2 e 3 anos, é caracterizado pelo aparecimento de formas isoladas, a criança passa do traço contínuo para o traço descontínuo, podendo esta relatar algo sobre o desenho.

3º- Estágio comunicativo: inicia-se por volta dos 3 e 4 anos, tendo o foco na escrita e de se comunicar com os outros estágios, procura reproduzir a escrita dos adultos e tem traçados em forma de serra.

Os estágios do desenho são analisados por Piaget da seguinte forma:

Garatuja: desenvolve na fase sensorio motora por volta dos 0 a 2 anos e parte da fase pré-operacional entre 2 e 7 anos. Nesta fase a criança demonstra extremo prazer, a figura humana é inexistente ou pode aparecer de maneira imaginária. A cor tem papel secundário, aparece o interesse pelo contraste, mas inconscientemente (DOLLE, 1974). Sendo dividida em:

Desordenada: são movimentos amplos e desordenados e a **Ordenada:** são movimentos longitudinais e circulares, marcado pela coordenação viso-motora, a expressão é marcada pelo jogo simbólico. A figura humana surge de forma imaginária, como sóis, mandalas e radiais (DOLLE, 1974)

Pré-esquematismo: aparece na fase pré-operatória, surgindo à descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade, os desenhos inicialmente são dispersos, nasce às primeiras relações

espaciais devido aos vínculos emocionais. A figura humana aparece de acordo com o conhecimento prévio da criança. As cores são usadas de acordo com o gosto emocional (DOLLE, 1974).

Esquematismo: desenvolve-se na fase das operações concretas (7 a 10 anos), a criança utiliza-se de esquemas representativos, no espaço surge à linha de base. Já possui o conceito da figura humana, aparecendo ainda desvios do esquema: negligência, exagero, omissão ou mudança do símbolo. Aparece o equilíbrio entre a cor e o objeto, podendo esta variar de acordo com a experiência emocional. Surgindo na expressão o jogo simbólico coletivo ou jogo dramático e a regra (DOLLE, 1974)

Realismo: faz parte do final das operações concreta; possui uma maior consciência sexual, no espaço aparece o plano e a superposição, há um abandono da linha de base. Na figura humana desaparece o uso das linhas, havendo uma acentuação das roupas de acordo com o sexo. Há um maior formalismo, ocorrendo um abandono do esquema de cores, de acordo com o enfoque emocional (DOLLE, 1974)

Pseudo-realismo: surge na fase das operações abstratas (dos 10 anos em diante), a arte já não é mais uma atividade espontânea, aparecendo a investigação da própria personalidade e duas tendências: visual (realismo e objetividade); háptico (expressão da subjetividade). Quanto ao espaço, apresenta a profundidade e a preocupação com as experiências emocionais. A figura humana já é marcada por características sexuais exageradas, presença de articulações e proporções e consciência visual (realismo) e do uso das cores, podendo ser subjetiva ou objetiva (DOLLE, 1974.)

Segundo os autores: Mirian Celeste, Gisa P. e M. Terezinha Telles Guerra, no livro: “Didática do Ensino da arte”, que interpretaram a Teoria de Rhoda Kellogg da seguinte maneira:

Esses diagramas vão se combinando e se agregando, supõem-se, ficam dentro ou fora, crescem ou diminuem. As formas vão se tornando cada vez mais complexas e surgem as mandalas, os sóis e os radiais. São a gênese das primeiras figuras humanas. O mesmo acontece com a produção feita com massinha ou argila. A pintura a dedo, frequentemente oferecida à criança para a atividade com tintas e que tem uma qualidade especial, a atrai muito por sua textura e cor. (CELESTE, GISA e GUERRA, 1998).

Muito embora que vários pesquisadores: Claire Golomb (1981), que boa parte das crianças estudadas não fizeram a figura do sol até amadurecerem a figura humana.

Há outras provas de que as crianças não precisam passar por uma elaborada prova de rabiscos:

Demonstrado em crianças de nossa própria cultura e outras que não tiveram a oportunidade de desenhar e omitem esses passos “intermediários e muitos rapidamente começam a desenhar formas figurativas” (ALLAND, 1983); (GARDNER, 1980). Destacamos o trabalho de Suzzan Millar (1975) com crianças cegas que criaram formas figurativas sem nenhuma experiência anterior em rabiscar.

Já os psicólogos, pedagogos e psicopedagogos, utilizam-se de uma linguagem mais coloquial:

De 1 a 3 anos: idade das garatujas: são simples rabiscos, desprovidos de controle motor, onde a criança ignora os limites do papel, mexendo todo o corpo para desenhar, desenhando em qualquer local (paredes ou chão). As primeiras garatujas são linhas longitudinais, após torna-se circulares e encerram-se como formas independentes, soltas pela página. Finalizando esta fase, podem-se surgir os primeiros traços da figura humana, como cabeça e olhos.

De 3 a 4 anos: a criança já conquistou algumas formas e seus desenhos já querem representar algo, respeitando melhor os limites do papel. Já consegue desenhar um ser humano reconhecível, com pernas, braços, pescoço e tronco.

De 4 a 5 anos: surgem os temas clássicos dos desenhos infantis (paisagens, flores, super-heróis, veículos e animais, variando o uso das cores, de forma a buscar certo realismo. A figura humana aparece com mais detalhes: cabelos, pés e mãos, os desenhos são dispostos de forma mais organizada na página (céu na parte superior da folha). Aparece a mania de antropomorfização, ou seja, colocar características humanas nos elementos da natureza (nuvens e/ou sóis com olhos e bocas), esta tendência desaparece por volta dos 7 ou 8 anos.

De 5 a 6 anos: os desenhos seguem roteiros como: começo, meio e fim. A figura humana passa a ser representada com roupas, com mais detalhes e cores. Os temas são variados a partir do imaginário infantil.

De 7 a 8 anos: fase marcada pelo realismo, surgindo a noção de perspectiva. As crianças tornam-se exigentes e deixam de desenhar por achar que seus desenhos não são bonitos.

Em todas as fases notamos a evolução e o amadurecimento das crianças, sendo mais importante respeitar os ritmos de cada criança, assim como sua produção espontânea, de forma a explorarem diversos materiais e superfícies.

O professor em algumas vezes deve-se interpretar os desenhos, não de maneira isolada do contexto que foi elaborada.

Deve-se oferecer aos seus alunos um amplo repertório de desenhos de obras de artes, a eles de forma que os mesmos façam a leitura e releitura de suas produções e escutem a de outros (roda de fruição) e também sugira a criança desenhar a partir de observações diversas (cenar, objetos, locais e pessoas), de modo a nutrir e enriquecer o grafismo dos alunos. A partir da ampliação desse repertório os alunos poderão reformular suas ideias e construir novos conhecimentos.

2.2 Os métodos projetivos

Baseados na figura humana que foram criados testes por psicólogos, psicopedagogos e psiquiatras a fim de revelar a maturidade intelectual de uma criança, sua personalidade e seu ajustamento emocional.

Quando o aluno necessitar de tratamento poderá ser feito com o próprio psicopedagogo que fez o diagnóstico, ou poderá ser feito com outro psicopedagogo.

No decorrer do tratamento são realizadas diversas atividades, com o objetivo de encontrar a melhor forma de se aprender e o que pode estar causando este bloqueio.

Buscando solucionar o caso, o psicopedagogo utilizará recursos como jogos, desenhos, brinquedos, brincadeiras, conto de histórias, computador e outras situações que forem oportunas. Mesmo porque a criança, não consegue falar sobre seus problemas e são através de desenhos, jogos, brinquedos que ela poderá apontar a causa de sua dificuldade.

Por diversas vezes o psicopedagogo solicitará, as tarefas escolares, observará cadernos, como também a organização e os possíveis erros, para auxiliar na compreensão dos mesmos, para ajudar a criança ou adolescente, a organizar sua aprendizagem para que esta se torne efetiva.

Para isso o profissional poderá ir até a escola para conversar com o (a) professor (a), que permanece boa parte do tempo com o aluno e poderá dar informações que possam ajudar no tratamento.

2.3 Avaliando a maturidade intelectual

Florence Goodenough (1926), criou um teste baseado na capacidade da criança desenhar o homem e o considerou um teste de inteligência, mais tarde este foi ampliado por Dale Harris (1963), onde ambos passaram a nomear o teste como *Draw a Man* (ou DAM).

Este teste tem por finalidade medir a maturidade intelectual da criança e não a inteligência, pois tem por objetivo avaliar o nível real e não o potencial da mesma, sendo utilizado por psicólogos, psicopedagogos e professores como teste de inteligência ou QI.

O desenho feito pela criança é avaliado a partir de pontos de acordo com o número de elementos inclusos no mesmo, suas proporções e a forma de que esses elementos estão ligados ao desenho.

Após a contagem de pontos que são convertidos em uma tabela padrão, totalizando 105 pontos. A mesma expressa à situação relativa da criança que é comparada à sua faixa etária, sendo 100 pontos esta contagem média para cada faixa etária.

Na prática não é considerado que haja grandes diferenças de sexo na forma de como os meninos e as meninas desenham, mas as meninas tendem a acrescentar mais detalhes que os meninos. Este fato se reflete que o amadurecimento se dá em ritmos diferentes segundo o sexo – a favor das meninas. (SCOTT, 1981).

Para compensar esta diferença entre os sexos o teste “Draw a Man”, possui tabelas diferentes para converter esses pontos em contagem padrão.

A autora Elizabeth Koppitz (1968), desenvolveu outro teste baseado no desenho da figura humana em desenhos infantis: “Draw a Person” ou DAP que foi criado a partir da análise de desenhos

da figura humana de 2.000 crianças com idade entre cinco e doze anos. Elizabeth pautava sua avaliação em cada figura segundo trinta itens de desenvolvimento derivados do teste Goodenough-Harris e contava também com a sua própria experiência na análise de desenhos infantis.

Os itens de desenvolvimento da criança foram agrupados em quatro categorias para cada faixa etária: (1) esperado, (2) comum, (3) não habitual e (4) excepcional.

Da mesma forma do teste Draw a Man, a contagem total da criança no teste de Koppitz pode ser convertida a uma contagem de QI (a média de QI para qualquer idade é 100).

Ambos os testes de inteligências apresentados são bem confiáveis para ser aplicado pelo psicopedagogo na sua prática, pois tanto Harris, quanto Koppitz pautaram seus testes e ampliaram o teste Draw a Man, a relação entre ambos resultante foi substancial, o que aponta para uma precisão da análise dos desenhos das crianças de acordo com os testes mencionados.

Só devemos ter cautela, pois nem sempre bons alunos, são bons desenhistas e nem desenhistas brilhantes são considerados hiper inteligentes, tanto que estes testes são aplicados até os doze anos das crianças, pois a partir desta idade a criança tende a deixar de adicionar detalhes às suas figuras, conforme foi relato no capítulo anterior onde relata as fases do desenho da criança.

Ao aplicar este teste tanto o psicólogo, quanto o psicopedagogo deve se pautar não no primeiro desenho, onde se inicia o tratamento, pois este tende a ser mais rico de detalhes, este(s) deve(m), preparar uma situação propícia, devendo se verificar se as figuras são comparáveis à sua produção habitual e de acordo com o tema proposto.

Estes testes são fáceis de aplicar e de se avaliar, sendo úteis em fornecer uma estimativa do nível de desenvolvimento da criança, mas por serem baseados em uma contagem complexa relacionados à figura humana.

2.4 Avaliando a personalidade

Existem vários tipos de características de nosso comportamento humano que aparentam fazer parte dos altos e baixos, podendo ser estáveis e duradoras, vividas por nós, como estarmos: felizes, tristes, apáticos, animados, cautelosos entre outras, que são consideradas a personalidade de uma pessoa.

Por muitas vezes analisamos tanto adultos, como crianças e afirmamos: “Esta é zangada por natureza”. “Este garoto é meigo e sincero”. Mas os traços de uma criança são difíceis de serem diagnosticados.

Os questionários utilizados por terapeutas, psicólogos e psicopedagogos, etc., como podemos exemplificar o questionário “Junior Eysenck Personality Inventory” (EYSENCK, 1965), que foram criados para ser aplicados a adolescentes, porém podem seguramente ser aplicados em crianças mais

jovens, onde encontramos apenas uma dificuldade em fazê-los refletirem sobre seus próprios comportamentos típicos.

Neste universo típico o desenho que parece ser uma atividade tão espontânea, mas de extremo valor capaz de revelar uma visão interna do temperamento normal de uma criança.

Podemos averiguar através do teste “Draw a Person”, elaborado por Karen Machover (1949), que teve como foco a avaliação da personalidade da criança, pautando-se no “desenho de uma pessoa represente a expressão do eu, ou o corpo, no meio ambiente” e de que a “imagem complexa que constitui a figura desenhada está intimamente ligada ao eu em todas as suas ramificações”. (MACHOVER, 1951)

Nesta avaliação, solicita-se à criança que desenhe duas figuras: sendo a primeira interpretada como expressão do eu e a identificação do próprio sexo, a segunda oposta ao sexo da primeira, sendo esta reveladora de algo sobre o relacionamento da criança com todas as pessoas importantes que permeiam sua vida.

Já a interpretação de Machover sobre os desenhos das crianças, nos revela que as partes do corpo incluídas, seus tamanhos e formas, a qualidade do traço, quantas vezes este é apagado na página e sua posição na mesma, que dão subsídios para os psicopedagogos avaliarem a personalidade da criança.

Porém esta interpretação sofre influência de um enfoque psicanalítico, que dá a quase toda linha e todo segmento do desenho um significado simbólico, não levando em conta o modo natural das crianças normais desenharem.

Este teste tornou-se um dos testes psicológicos mais usados em clínicas e hospitais, sendo ainda amplamente aplicado.

Para testar a eficiência de seus resultados, Clifford Swensem (1957) reviu seus estudos/avaliações pautados em Machover, pois estava em dúvida sobre os significados do desenho da figura humana.

Mais tarde, em 1968, Clifford atualizou suas evidências, que coincidiram com as de Haward Roback, que não conseguiram juntar provas suficientes a favor das teorias de Machover, que a mesma servia para fornecer uma impressão global confiável do ajuste das crianças, sendo aplicado como um exame preliminar para determinar a personalidade da criança, tendo este que ser confirmado através de outros testes e avaliações.

2.5 Avaliando o ajuste emocional

Pessoas em todas as partes do mundo estão expostas a todo tipo de situações boas e más que ocorrem em nossas vidas; a cada tipo de situação reagimos de forma diferente. Esse conjunto de

sentimentos e reações passageiras que se manifesta de forma passageira e são características do ajuste emocional de uma pessoa.

Neste enfoque os desenhos da criança também são utilizados para avaliar os distúrbios ou ajustes emocionais da mesma. Alguns autores têm apontado alguns indicadores de distúrbios de crianças revelados em seus desenhos. Goodenough e Harris (1950) pontuaram que muitas das características consideradas anormais nos desenhos de uma única criança ou de um pequeno e seletivo grupo perdem seu aparente significado quando se tornam “conhecidos a idade e o sexo dos indivíduos estudados e as condições em que os desenhos foram feitos”.

A pesquisadora Elizabeth Koppitz (1968), por ser cautelosa, além de seus trinta itens de desenvolvimento, enumera também trinta indicadores emocionais pelos quais se pode avaliar o ajuste ou distúrbio emocional de uma criança.

Nesta pesquisa as crianças bem adaptadas revelaram 22 indicadores emocionais, enquanto as pacientes da clínica, foram encontrados 166 indicadores emocionais.

Esse grau de ajuste ou distúrbio é avaliado de acordo com o número total de indicadores emocionais do desenho da criança, devendo ser avaliado com cautela devendo ser considerados a idade, a formação social e a cultura, assim como outros fatos e situações em que a criança esteja envolvida.

2.6 Avaliando as afirmativas

Ao se fazer uma análise precipitada sobre o desenho da criança, o psicopedagogo deve refletir sobre algumas características estranhas, podem não estar ligada a algum problema de personalidade, desvio de conduta e/ou problemas cognitivos, etc.

As crianças muitas vezes acabam exagerando no tamanho de algumas partes do corpo, sendo esta uma afirmativa que é pautada diversas vezes, mas para elas estas variações apresentam algum significado, sendo importantes para elas. Esta afirmativa também é ressaltada por Henderson e Thomas: “Se pedirmos às crianças que detalham o corpo da figura, elas farão o contorno de tronco mais amplo; se pedirmos que desenhem uma pessoa vista de costas (que tem menos detalhes para mostrar), o tamanho da cabeça é muito exagerado” (HENDERSON e THOMAS, 1990, pg.100).

Uma questão pensada até pouco tempo é a afirmação sobre qual tamanho do desenho das crianças que refletem de fato a importância que as pessoas da vida real representam para as mesmas. As informações geradas após as investigações de Glyn Thomas nos auxiliam a interpretar melhor as afirmações anteriores, como problemas de planejamento da criança, como a ordem que as figuras são

desenhadas ou a necessidade de desenhar um contorno maior, a fim de que este possa caber mais detalhes. Quanto à precaução na análise do desenho, o autor Cox (2007, pg.102), afirma:

Esse trabalho é um exemplo da maneira ríforosa com que se deveriam investigar as afirmações feitas a respeito dos desenhos infantis. Não obstante, as descobertas fascinantes de Thomas, especialmente de que o efeito de tamanho pode se inverter, mostram que as repostas não são tão precisas quanto se poderia esperar.

2.7 A avaliação dos desenhos infantis como instrumento de investigação psicopedagógica

A avaliação do desenho vem sendo feita através de pesquisas e trabalhos diversos ressaltando as inúmeras possibilidades de avaliações psicopedagógicas do desenho.

O campo de estudo do desenho através das imagens que o mesmo projeta e suas formas, vem ocupando um importante espaço na interação social das crianças. Neste enfoque a autora Sueli Ferreira relata:

As imagens figurativas, indicadoras e testemunhas do valor simbólico do desenho, tem significados atribuídos pela própria criança que desenha, e esta tem a intenção de representar simbolicamente alguma coisa, dirigida por uma série de representações e crenças advindas de seu meio cultural (FERREIRA, 2003, pg.18).

Através do desenho a criança pode demonstra seus conhecimentos, emoções percepções e o imaginário infantil e essas se apresentam de acordo com suas condições cognitivas, afetivas, psíquicas e o contexto histórico e social no qual se inserem.

Neste universo o autor Ferreira (2003, pg. 18) enfatiza que o desenho não reproduz a realidade material, assim a realidade conceituada, ou seja, ela exprime a sua realidade em seu desenho, seu universo seu cotidiano.

A investigação através do desenho pelo psicopedagogo é muito simples, não demanda tantos recursos financeiros, nem a aplicação de técnicas sofisticadas, apenas necessita de papel e lápis, sendo esta uma ação natural que faz parte do contexto da criança (o ato de desenhar).

O autor Wess (2004 pg. 120) relata que “O uso do desenho em psicopedagogia aproveita uma forma da criança expressar-se espontaneamente, satisfazendo seus desejos de atividade lúdica”.

A função da psicopedagogia é entender, pesquisar e estudar os processos de aprendizagem das crianças, seu desenvolvimento físico, cognitivo e motor, como também os problemas que afetam os mesmos.

Neste contexto, a aprendizagem se processa através de uma construção, que envolve questionamentos, hipóteses e formulações que variam de acordo com a vivência e sociedade que esta criança se encontra.

Conclui-se assim que a avaliação das dificuldades da aprendizagem envolve não só o aprendiz, mas o mestre que dará a orientação correta para que o psicopedagogo possa trabalhar.

O psicopedagogo – investigador deverá ir fazendo uma ponte entre as diferentes modalidades expressivas do sujeito, procurando entender o sentido das mesmas, as possibilidades e os recursos do aprendiz, quais as melhores condições para aprender, além de observar suas limitações (E. RUBISNTEIN in Sisto, 1996, p.136).

Muitos pesquisadores estudam o esquema corporal através do desenho. Manchover desenvolveu uma técnica pautada na construção do desenho da figura humana que facilita a criança projetar-se, ou seja, expor sua consciência corporal, pelo fato que muitas crianças não fazem o desenho por completo.

O ato de desenhar da criança pode manifestar-se através de seus símbolos: a afetividade, o conflito, a ansiedade, a felicidade, a angústia, entre outras manifestações, pelas quais as crianças estejam vivenciando.

Podemos estabelecer uma ponte entre escola, professor, psicopedagogo, através de uma relação amistosa, para que se possa investigar ou mesmo auxiliar a família, ou mesmo o professor e a escola no tratamento ideal para a criança.

O desenho oferece um campo vasto de investigação para seus símbolos, os quais oferecem suporte para instrumentar a prática psicopedagógica.

O diagnóstico psicopedagógico constitui-se em um processo de investigação que não se insere de acordo com o sujeito e o que esperamos deste. Ao contrário ele partirá de uma queixa da família, da escola, ou mesmo da criança.

Como foi relatado no capítulo anterior, sabemos que alguma falha ou lacuna pode ser (serem) encontrada(s) nos métodos de avaliação do desenho pelo psicopedagogo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança é um ser pensante que constrói o seu conhecimento a partir das interações sociais, históricas, étnicas, políticas e sociais, das quais ela vivência.

O desenho da criança exprime o seu universo imaginário, suas angústias, seus medos, felicidades, sua afetividade, a relação familiar e escolar, sendo esta a forma mais natural de comunicação da criança com seus pares e o seu contexto social.

A prática psicopedagógica é constituída a partir de seu objeto de estudo que é a criança, e através de um dos métodos de investigação da psicopedagogia que é o desenho, instrumentaliza o psicopedagogo a fim de avaliar a análise do mesmo.

Neste enfoque o psicopedagogo possui um papel principal na análise dos desenhos para conseguir levantar indícios através dos registros da criança no papel sobre a sua vivência.

Através dos traços fortes, fracos, garatujas, etc., que a criança manifesta, mesmo que de maneira consciente ou inconsciente no papel, fazendo dele um canal de comunicação entre o psicopedagogo e a criança.

O êxito na prática psicopedagógica é atingido quando este profissional (o psicopedagogo) possua uma formação acadêmica consistente e contínua, como também deve ser sensível e saber como tratar (ter carinho) com as crianças. Pois muitas vezes a criança pode não estar bem, com problemas familiares, escolares ou de outra ordem, que são manifestados através do desenho.

A análise do desenho através da investigação psicopedagógica, tem por objetivo observar os elementos que compõem o desenho, os aspectos expressivos e projetivos que permitiram uma análise mais aprofundada pelo psicopedagogo que o subsidiará para desenvolver estratégias de intervenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COX, Maureen. **Desenho da criança**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 102p.

DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget: uma iniciação à psicologia genética piagetiana**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1974. pg. [?].

CARVALHO, F. F. P. **A utilização do desenho infantil com instrumento de investigação psicopedagógica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação Lato Sensu) – Universidade Cândido Mendes, Niterói, 2004. Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/6/FABIA%20DE%20FATIMA%20PEREIRA%20CARVALHO.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 12.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e Linguagem no desenho da Criança**. 3 ed. Campinas – SP: Papirus, 2003. 18p.

GUERRA, M.Terezinha Telles; PICOSQUE, Gisa; MARTINS, Mirian Celeste (Org). **Didática do ensino da arte**. 1 ed. São Paulo: FTD, 1998. 197p.

HAMMER, Emanuel F. **Aplicações clínicas dos desenhos projetivos**. 1 ed. Rio de Janeiro: J. Interamericano, 1981. pg. [?].

PEREIRA, Fábila de Fátima. **A utilização do desenho infantil como instrumento de investigação**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação Lato Sensu) – Universidade Cândido Mendes, Niterói, 2004.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004. 120p.

NEUROCIÊNCIA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Márcia dos Santos Miranda ¹

RESUMO: Esse artigo pretende buscar reflexões acerca da importância dos professores terem conhecimento da Neurociência, podendo trabalhar de uma forma significativa com seus alunos em sala de aula. A neurociência estuda como o cérebro aprende e o que influencia a aquisição cerebral mais bem-sucedida e a aplicação da aprendizagem deve ser incluída em todos os programas de formação de professores. Os professores precisam estar preparados com conhecimento fundamental para entender, avaliar e aplicar a neurociência da aprendizagem. Com esse conhecimento, eles poderão reconhecer as implicações futuras desse campo de pesquisa em rápida expansão para aumentar a eficácia de seu ensino e construir e sustentar a alegria de aprender dos alunos. A formação de professores precisa preparar os professores de amanhã com o conhecimento e as ferramentas para preparar seus futuros alunos para a globalização das realidades que mudam o jogo.

Palavras-chave: Neurociência. Professores. Aquisição Cerebral.

ABSTRACT: This article seeks to reflect on the importance of teachers being aware of neuroscience and can work in a meaningful way with their students in the classroom. Neuroscience studies how the brain learns and what influences the most successful brain acquisition, and the application of learning should be included in all teacher education programs. Teachers need to be prepared with fundamental knowledge to understand, evaluate and apply the neuroscience of learning. With this knowledge, they will be able to recognize the future implications of this rapidly expanding field of research to increase the effectiveness of their teaching and to build and sustain students' joy of learning. Teacher education needs to prepare tomorrow's teachers with the knowledge and tools to prepare their future students for the globalization of game-changing realities.

Keywords: Neuroscience. Teachers. Brain Acquisition.

1 INTRODUÇÃO

A neurociência está na vanguarda de produzir pesquisas de maior qualidade e aplicabilidade à educação. A neuroimagem funcional nos dá uma ideia de quais circunstâncias e insumos sensoriais promovem com mais sucesso a aquisição de novos conhecimentos pelo cérebro. Entre esses insights está a evidência de aumento da atividade metabólica em redes neurais identificáveis quando a informação é codificada na memória, quando as memórias são recuperadas e quando o uso das funções executivas está associado ao aumento da atividade do circuito neural no córtex pré-frontal.

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (Uniban), Pós-graduação em Alfabetização Escrita e Numérica pela Universidade Nove de Julho, Aperfeiçoamentos em Educação de Jovens e Adultos - Faculdade Campos Elíseos e Educação a Distância - Faculdade Campos Elíseos. e-mail: maricasm80@gmail.com

Correlações à pesquisa em neurociência produziram estratégias mais consistentes com o processamento de informações do cérebro agora "visíveis" com a neuroimagem funcional. Por exemplo, quando a informação é apresentada de maneiras que enfatizam os relacionamentos com a memória armazenada existente, o próprio sistema de padronização do cérebro aumenta a aquisição bem-sucedida de memória.

Os professores precisam entender o porquê e não apenas como as estratégias de ensino mais eficazes para ter motivação e expectativas positivas para melhor utilizar essas estratégias. Esses tópicos incluem como o cérebro "presta atenção", codifica novos dados para a memória de trabalho, usa a neuroplasticidade para construir memória de longo prazo, é influenciada pelo estresse e desenvolve suas redes neurais de funções executivas.

Compreendendo como o cérebro se desenvolve e funciona, e como isso afeta os comportamentos dos alunos na sala de aula, os educadores obtêm informações valiosas sobre os pontos fortes, fraquezas, interesses, estilos de aprendizagem e comportamentos dos alunos e são mais capazes de cultivar e promover um ambiente de aprendizagem positivo.

De acordo com Sasaki (1999, p. 42):

A educação inclusiva tem como objetivo a construção de uma sociedade para todos, e, assim, sua prática repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação.

Nosso cérebro está constantemente mudando e tudo o que fazemos fisicamente muda isso. Nossos cérebros são considerados "plásticos". Isso nos permite mudar e moldar nossos cérebros à medida que nosso ambiente muda e determina como nossas memórias serão usadas no futuro. Isso é chamado de neuroplasticidade_e, como educadores, precisamos perceber que nós (assim como os próprios alunos) realmente temos a capacidade de mudar fisicamente seus cérebros - e sua inteligência. O cérebro se torna o que faz. Entender o cérebro e como ele funciona é fundamental para que nossos educadores se tornem professores eficazes e de alto impacto .

Ter um aluno em uma aula com um professor que realmente não entende as implicações da neuroplasticidade que muda o cérebro é como mandar seu carro para consertar um mecânico que não entende como o motor funciona.

Os educadores estudam o desenvolvimento da infância e, agora, à medida que o campo da neurociência se expande, por que os educadores não aproveitariam a oportunidade para explorar essa incrível profundidade de conhecimento para aprimorar sua prática e suas interações diárias com seus alunos?

Quando os sentidos são estimulados, o cérebro transforma esses dados em informação. À medida que os neurônios (a célula básica do cérebro) são ativados, a neuroplasticidade permite que novas vias neurais sejam formadas. Este processo de codificação requer ativação de conhecimento prévio.

A pesquisa em neurociência facilita a identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem e a realização de intervenções que podem ajudar significativamente os alunos em seu desempenho acadêmico. Entender que a síndrome de Asperger, por exemplo, como um distúrbio neurológico, ajuda os professores a compreender por que o aluno age da maneira como o faz e quais estratégias de ensino ainda funcionam melhor. Novos biomarcadores e estratégias de diagnóstico para deficiências de TDAH e dislexia foram identificados, levando a ações de intervenção precoce mais bem-sucedidas.

Entender que cada cérebro é único e processa as informações de maneira diferente, ajuda os professores a manter uma perspectiva enquanto trabalham com uma variedade de alunos que estão tendo dificuldades em seu processo de aprendizado. Os educadores também tendem a ser mais favoráveis quando o comportamento de seus alunos não está necessariamente sob seu controle voluntário. Isso ajuda a entender os alunos, permitindo que eles tenham mais paciência e compreensão.

2 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Esse capítulo remete-se a entender sobre a importância da escola para o desenvolvimento das crianças.

O papel da escola de Educação Infantil no Brasil e no mundo vem modificando-se de acordo com a história e a concepção de criança presente em cada momento histórico.

Com o início da industrialização no Brasil, o papel da mulher na sociedade vem se alterando, com a inserção desta no mercado de trabalho de um sistema capitalista, foi se fazendo necessário a criação de um sistema de atendimento organizado e público para seus filhos menores de seis anos, enquanto estas estivessem cumprindo suas jornadas de trabalho diárias.

Segundo Sanches (1998:96):

A assistência à infância impõe-se como necessária à estabilidade social. As primeiras creches surgem para atender a camadas pobres, indigentes, órfãos e filhos de trabalhadores, tirando-lhes da rua, fornecendo-lhes abrigo seguro. Por iniciativa dos donos das indústrias são construídas as vilas operárias, próximas às fábricas, com mercearias, escolas, creches clubes esportivos, com patrocínio de instituições filantrópicas, mulheres da alta sociedade e do estado. O pressuposto era que, atendendo bem o filho do operário, este trabalharia mais satisfeito e produziria mais. Nos anos 20, o Estado concede estímulos fiscais ao atendimento da criança, fornece professores, funcionários, materiais pedagógicos e mobiliários escolar, cabendo a sociedade civil a manutenção e prestação de serviços.

Já nas décadas de 80 e 90, a educação destinada às crianças de zero a seis anos recebeu um impulso muito grande com o estabelecimento, pela Constituição Brasileira, do direito à educação desde o nascimento. Sobre esse direito, a LDBEN formulou uma nova concepção para a Educação Infantil objetivando-a (1996): “... o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade.”

Definida como a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil passou a fazer parte fundamental do processo educacional e, conseqüentemente do processo de ensino, sendo, então, descabível qualquer descaso diante daquela que deve ser a base da educação.

A Constituição de 1998 não define que a Educação Infantil deva ser realizada necessariamente em instituições governamentais, afirmando que a educação recebida pela família até os dois anos de idade é suficiente e adequada para dar conta das necessidades da criança.

A Educação Infantil em seu processo histórico foi dividida em 2 etapas: a creche com caráter assistencialista e a pré-escola com caráter educacional. A LDBEN em seu texto manteve as instituições históricas, porém, introduziu o termo “instituições equivalentes”. A opção de manter o termo creche foi deliberada, com a intenção de garantir seu significado social, sensibilizando os constituintes para a realidade da criança e da família trabalhadora, ajudando, assim, na aprovação de propostas para a inclusão de direitos às crianças na Constituição.

Hoje, essa distinção entre creche e pré-escola é feita exclusivamente pela idade das crianças que as frequentam. Isso significa que, segundo a LDBEN, essas duas instituições não se distinguem quanto à finalidade, aos objetivos e ao conteúdo dos serviços prestados à criança.

O PNE (Plano Nacional de Educação) tem um capítulo específico para a Educação Infantil e propõe metas para faixa de zero a seis anos, sem separá-las por idade ou por tipo de instituição, a não ser quando se referem às metas de atendimento por faixa etária e à inclusão da creche no sistema de estatísticas nacionais. A idéia explicitada é de que a Educação Infantil, do nascimento a entrada da criança do Ensino Fundamental, seja organizada segundo um processo contínuo e global de seu desenvolvimento e aprendizagem e não de acordo com modelos históricos reducionistas ou viciados por demandas parciais por condições econômicas e sociais excludentes.

Vale ressaltar que a Educação Infantil, segundo Winnicott (1982, p. 33):

A função da escola maternal não é ser um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha. Uma escola maternal, ou jardim da infância será possivelmente considerado, de modo mais correto, uma ampliação da família ‘para cima’, em vez de uma extensão ‘para baixo’ da escola primária.

Com essa afirmação, aponta-se o fato de que ao entrar na escola, a criança não deixa de lado sua vida afetiva, e sim, se pretende que ela amplie suas relações. Portanto, cabe a escola de Educação Infantil criar um ambiente sócio-afetivo saudável para a criança.

Com a redefinição da concepção de criança, deixando essa de ser vista como objeto de tutela e passando a ser um sujeito de direitos, a Educação Infantil se deparou com a necessidade de rever seu papel e tentar acabar com a dicotomia entre cuidar – tarefa da creche e o Educar – tarefa da pré-escola.

Essa ideia de dicotomia vem de longe, de um passado em que se pensava que a criança pequena era uma tabula rasa na qual a família e sociedade inscreviam os conhecimentos, os hábitos, os comportamentos – razão do apenas educa ou da ideia inata de que tudo estava adormecido, como germe ou potencialidade que aguardava o amadurecimento físico para vir à tona. Bastava esperar. Portanto era suficiente Cuidar da criança, para que sobrevivesse às mudanças físicas, psicológicas e sociais. O adulto desenvolvido seria uma consequência natural.

Para quebrar esses paradigmas o RCNEI (1998:23) aponta: “... a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores”.

Considerando, então, que tanto na creche quanto na pré-escola, a criança tem necessidade e direito de ser cuidada e educada, outros conceitos se fazem necessários.

O desenvolvimento da criança passa a ter uma conotação interacionista e global, considerando, esta, em seu contexto social, ambiental, cultural e suas relações em busca de uma construção autônoma.

Dentro desta concepção de desenvolvimento o RCNEI (1998, p. 23) considera o Educar, como:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

E o Cuidar, como: “Cuidar significa valorizar e ajudar o desenvolver das capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos” (RCNEI 1998, p. 24).

Diante destes conceitos, percebe-se o quanto estes são concomitantes, completando-se a favorecer o desenvolvimento integral da criança, e sua separação caracterizar-se-ia na fragmentação de um ser humano individualizado. Assim, para essa unidade o MEC (1994, p. 16) propõe em uma de suas diretrizes básicas:

As particularidades da etapa do desenvolvimento, compreendidas entre zero a seis anos, exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: cuidar

e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família.

Outro fator relevante no desenvolvimento da criança que engloba os fatores Cuidar e Educar é a importância da participação do educador neste processo. Afinal, sabe-se que a criança se desenvolve através de trocas afetivas e através de contato com o outro, e é este, o educador, quem faz o papel de mediação entre a criança e o meio e a facilitação da relação criança e criança. Necessitando sempre haver a construção de um vínculo entre quem cuida e educa e quem é cuidado e educado.

Tendo, então, como função a Educação Infantil e o profissional em que nela atua a tarefa de: CUIDAR EDUCANDO E EDUCAR CUIDANDO! Portanto, é fundamental que o professor tenha ao menos um pouco de conhecimento a respeito da neurociência, que o ajudará a trabalhar com o desenvolvimento dessas crianças desde a mais tenra idade.

3 OS PROFESSORES E A NEUROCIÊNCIA

A neurociência é atraente, em parte porque os dados parecem incontrovertidos: basta olhar como diferentes partes do cérebro "se acendem". Mas há muito que as varreduras cerebrais não podem nos dizer - como se um aluno está realmente aprendendo alguma coisa, ou o que fazer se ela não é. Alterações no cérebro podem ou não ter um impacto no comportamento.

A psicologia cognitiva, em contraste, produziu uma série de insights sobre o que torna o ensino e a aprendizagem eficazes. Está bem estabelecido, por exemplo, que os alunos obtêm um impulso maior de questionar a si mesmos sobre algo que leram - ou de serem questionados pelo professor - do que de reler e realçar o texto.

Os psicólogos também mostraram que a compreensão de leitura tem muito mais a ver com o conhecimento de base e o vocabulário de um leitor sobre um determinado tópico do que com supostas habilidades gerais de compreensão de leitura. Mas, como essas descobertas não são amplamente conhecidas, os alunos têm mais probabilidade de reler e destacar do que de se autoquestionarem, e os professores do ensino fundamental têm maior probabilidade de se concentrar nas habilidades ilusórias de compreensão. do que construir o conhecimento dos alunos.

Quando a neurociência fornece apoio a uma abordagem pedagógica particular, ela está apenas confirmando algo que já conhecemos da psicologia cognitiva. Por exemplo, estudos psicológicos mostraram que é mais eficaz espelhar a aprendizagem ao longo de um período de tempo do que empinar para um teste. Imagens cerebrais sugerem que o motivo é "um ensaio de manutenção aprimorado" - ou, em linguagem simples, mais tempo gasto pensando no material.

Um foco no cérebro, e não na mente, às vezes não é apenas inútil, mas também positivamente prejudicial; pode impedir que os educadores explorem formas eficazes de abordar as dificuldades de

aprendizagem que derivam da psicologia, e não da neurociência. Um caso em questão é a comunidade da dislexia, que abraçou a neurociência que lança luz sobre o aspecto da leitura chamada decodificação - isto é, conectando sons com letras. Há evidências de que os cérebros dos disléxicos diferem em ativação e estrutura quando comparados aos dos leitores típicos.

Deixando de lado a questão de saber se esse tipo de evidência é necessário para resolver as dificuldades de decodificação, a orientação da comunidade para a neurociência tem sido problemática quando se trata do outro componente importante da leitura: a compreensão. Na medida em que os professores de alunos disléxicos se concentraram na compreensão (que não é tanto), eles viram problemas em termos de déficits neurobiológicos em “função executiva”, compreensão da linguagem oral ou memória de trabalho. Ou, como a maioria dos professores, eles viram uma falta de supostas habilidades de compreensão, como a capacidade de fazer inferências ou visualizar imagens. O que eles não focalizaram - pelo menos até recentemente - está fornecendo aos alunos o que a psicologia descobriu ser o fator mais importante na compreensão: o conhecimento.

Nada disso é para dizer que a neurociência não tem valor. Por todos os meios, os cientistas devem continuar a expandir nosso conhecimento sobre o cérebro. Suas descobertas podem ajudar os diagnosticadores a determinar as causas das dificuldades de aprendizagem e outros aspectos do comportamento humano. A questão é se os professores precisam dedicar seu tempo limitado para aprender sobre neurociência.

Um argumento é que, se os professores soubessem mais sobre neurociência, seriam menos suscetíveis aos “neuromitos” - crenças persistentes e difundidas que não têm base probatória, como a ideia de que diferentes alunos têm diferentes estilos de aprendizagem.

Outro argumento é que a neurociência pode identificar distúrbios de aprendizagem antes que eles apareçam no comportamento. Mesmo que isso seja verdade – o que não está claro - os próprios professores não são capazes de escanear os cérebros de seus alunos para prever quais estão em risco.

O argumento mais forte para familiarizar os professores com a neurociência é que ela pode ajudá-los a lidar com alunos que sofrem de “estresse tóxico” - traumas crônicos, geralmente associados à pobreza, que podem afetar os cérebros dos alunos de maneiras que interferem em sua capacidade de aprender. Quando tais alunos agem na sala de aula ou têm problemas para se concentrar, os professores precisam entender que a melhor maneira de neutralizar os efeitos do estresse tóxico é proporcionar uma atmosfera calorosa e de apoio. Ao mesmo tempo, esse conhecimento pode não fazer muito bem se a abordagem pedagógica de um professor for desinformada pela psicologia cognitiva. Se os professores usarem métodos que não funcionam, os alunos provavelmente ficarão frustrados e se sentirão fracassados - assim como os próprios professores.

Os professores têm um trabalho duro, e perdemos tempo suficiente com cursos de educação e sessões de “desenvolvimento profissional” que lhes fornecem pouca informação útil. Não vamos acrescentar ao problema exigindo que eles aprendam sobre padrões de ativação no córtex pré-frontal, junção temporal-parietal bilateral e estruturas mediais posteriores. Eles precisam de informações práticas sobre o que realmente ajuda os alunos a aprender.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todas as fases da educação, desde os primeiros anos até a vida adulta, existem questões cuja compreensão exige conceitos sobre a função cerebral. O debate sobre como este conhecimento deve ser incluído no pensamento educacional tem apenas começado.

O ressurgimento atual do interesse educacional no cérebro reflete um incremento, facilitando a crença entre alguns cientistas, bem como educadores, que a educação pode se beneficiar de insights neurocientíficos em como nos desenvolvemos e aprendemos. Na última década, várias tentativas foram feitas para avaliar as oportunidades oferecidas por essa nova perspectiva e um novo diálogo interdisciplinar.

Entender o significado educacional dos achados neurocientíficos não requer um alto nível de conhecimento especializado. Portanto os professores devem começar a estudar a neurociência em prol de ajudar as crianças desde a mais tenra idade, para que assim crianças com algum problema neurológico sejam diagnosticadas a tempo de fazer um tratamento adequado para seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIES, Phillipe. **História social da criança e da infância**, Rio de Janeiro: editora Livros Técnicos e Científicos, 1981.

AROEIRA, M. L. C. **Didática de Pré Escola: vida criança: brincar e aprender**, São Paulo: editora FTD, 1996.

BRASIL. **Declaração dos Direitos das Crianças**, São Paulo: editora Ática, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**, Brasília, 1998.

FERREIRA, Maria Clotilde R. (org.). **Os fazeres na Educação Infantil**, São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FREIRE, Madelena. **A paixão de conhecer o mundo**, São Paulo: editora Paz e Terra, 2002.

HOHMANN, Mary (org). **A criança em ação**, EUA: Calouste Gulbenkian,1979.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**, São Paulo: editora Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.

UNESCO, Brasil, OCDE. **Educação e na primeira infância: grandes desafios**, Brasília,2002

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**, São Paulo: editora Martins Fontes, 1991.

WINNICOT, Donald W. **A criança e o seu mundo**, Rio de Janeiro: editora Guanabara Koogan,1982.

CONTRIBUIÇÕES DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Edna Guimarães Vieira ¹
Cleber Barbosa da Silva Clarindo ²

RESUMO: Este artigo verifica as contribuições da arte na educação básica, desde os documentos que trazem a Arte como um conteúdo e esclarece como se dá a aquisição do conhecimento, tão importante para o professor e para os alunos. Compreender as linguagens artísticas como linguagem essencial para conhecimentos construídos culturalmente e o papel do professor enquanto mediador para a aquisição do conhecimento.

PALAVRAS CHAVE: Arte. Linguagem. Educação.

SUMMARY: This paper evaluates the contributions of art in basic education from the documents that bring the art as a content and clarifies how is the acquisition of knowledge, so important for the teacher and students. Understanding the artistic languages as essential language for knowledge built culturally and the teacher's role as a mediator for the acquisition of knowledge.

KEYWORDS: Art. Language. Education.

1 INTRODUÇÃO

A escola é um espaço permeado por práticas e linguagens artísticas, são instrumentos de comunicação utilizados pelo professor no fazer pedagógico pois, apresentam os mais variados objetivos e conteúdos além da Arte ser uma área de conhecimento muito importante, que proporciona diversas reflexões.

Neste artigo evidenciaremos a importância da Arte na educação básica como elemento importante da cultura e da educação, utilizaremos diversos autores, documento e leis para referenciar.

Os principais documentos são: Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte e o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino das artes passou a ser um componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Documentos que contribuem para a reflexão de como e para quem utilizar a Arte na prática de sala de aula, tratando-a como uma área de conhecimento com igual valor ao de outras áreas que se

¹ Licenciatura em Ciências pela UNIFRAN - Universidade Federal de São Carlos. e-mail: edna750@gmail.com

articula com a cultura que as crianças possuem e trazem da sua vida como protagonista de seu conhecimento e aprendizagem.

Pensamos a Arte em suas diversas manifestações na prática pedagógica questionamos como desenvolver Arte na Educação Básica?

Para responder esta questão utilizamos a pesquisa qualitativa bibliográfica, legislação e documentos que contribuem sobre os elementos estéticos e artísticos que evidenciam a Arte como expressão que colabora para desenvolver habilidades, recurso às outras áreas, acesso a padrões estéticos, conhecimento e linguagem.

Buscamos esclarecer a concepção de Arte como conhecimento enfocamos as especificidades pertinentes ao desenvolvimento e construção do pensamento das crianças, construção do simbolismo em contato com diferentes linguagens.

A Arte na Educação apresenta-se como uma necessidade pois, contribui para reflexão e de construções cognitivas. No Brasil, a concepção de Arte foi sintetizada na Abordagem Triangular cuja proposta é de tratar-la como um conhecimento que pode ser abordado na conjunção das ações de leitura de imagens, contextualização e fazer artístico.

Salientamos que existe uma preocupação oficial com a escola e os princípios curriculares, sintetizadas em documentos como PCN e RCNEI que, ao tratar de Arte, tem tomado como referência concepções contemporâneas sobre o assunto, a Abordagem Triangular de Ensino da Arte, e suas especificidades sem pensar nela como um suporte para as outras áreas de conhecimento ou como recurso que propicia a expressão de sentimentos.

2 CONTRIBUIÇÕES DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As contribuições da Arte na Educação Básica são inúmeras, o estético e o artístico são formas de conhecer e explicar o mundo, suas necessidades, desejos, sentimentos e conhecimentos.

Consideramos a Arte como linguagem com características próprias são instrumentos mediadores na construção da identidade que colabora para compreender e representar outros sistemas simbólicos.

Segundo Biasoli (1999, p. 90):

O conceito de Arte foi objeto de diferentes interpretações: Arte como técnica, como produção de materiais artísticos, a história da estética e da Arte tem significados diferentes em tempos diferentes. Arte foi, por muito tempo, concebida como um dom, privilégio de gênios e, dessa forma, não resultante de ações de ensino e aprendizagem. Atualmente, Arte é considerada também como um produto cultural que deve estar acessível a todos: é preciso formar o fruitor de Arte e incentivar a participação dos sujeitos em atos artísticos, para que vivenciem a expressividade que lhes é natural, enquanto seres humanos e que pode ser ampliada, se praticada. A presença da arte na educação infantil: olhares e como lazer, como liberação de impulsos, como expressão, como linguagem, como comunicação.

A Arte envolve a expressão individual e coletiva de sentimentos e valores da cultura que contribuem para a construção de habilidades, utilização de instrumentos e conhecimento da linguagem.

Segundo, Dewey (1980, p. 91): “a Arte faz parte das relações que o homem estabelece com seu entorno, isto é, a Arte ganha um caráter prático e articula-se com a vida e a cultura”.

A arte é histórica e cultural para Barbosa, apud Biasoli (1999, p. 90): “Na Pós Modernidade o conceito de Arte está ligado à cognição, o conceito de fazer está ligado à construção, e o conceito do pensamento visual está ligado à construção do pensamento da imagem”.

Para Barbosa (1991, p. 27), a Arte, resgata a importância da presença de imagens nos processos de ensino, para a formação do fruidor em Arte:

[...] e 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 (BARBOSA, 1991, p.27).

Ao pensarmos sobre a Arte como expressão da cultura temos que nos preocupar com a produção artística, distribuição e apreciação com isso construir elementos de significação sobre a estética e obras artísticas.

A Abordagem Triangular de Ensino da Arte propõe que para se olhar a Arte enquanto conhecimento é necessário articular o fazer artístico, a contextualização e a leitura de obras.

Para Barbosa (1991) o principal objetivo da Arte na escola é formar o indivíduo conhecedor, fruidor e decodificador de Arte. Nesse sentido, a Abordagem Triangular pode atuar como pressuposto conceitual para que as práticas de ensino da Arte sejam revistas e reconstruídas.

A Abordagem Triangular foi originalmente constituída de uma dupla triangulação: a primeira, de natureza epistemológica, ao designar os processos de ensino e aprendizagem por três ações mental e sensorialmente básicas: criação no fazer artístico, leitura de obra de Arte e contextualização; a segunda, refere-se a sua origem, baseada nos princípios de três outras A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções (BARBOSA, 1998, p.34-35).

Barbosa (1998, p.41), afirma que a Abordagem Triangular, é “construtivista, interacionista, dialogal e multiculturalista”. Portanto, a Arte como expressão e como cultura são necessárias na sala de aula para que os alunos tenham acesso a uma educação estética e artística voltada para a formação do fruidor que desenvolverá habilidades nas diversas situações de ensino e aprendizagem.

Conforme Ferraz e Fusari (1993) a Arte desenvolve as possibilidades perceptivas das crianças, mediadas pelo outro e pelo ambiente natural e cultural.

A Educação e de Arte são necessárias para que os alunos apreciem ações cognitivas sobre experiências estéticas e artísticas e o papel do professor no que se refere ao ensino e aprendizagem como mediador do contato com a produção cultural, além disso, é estimulador, articulador e também,

organiza experiências com as vivências cotidianas das crianças utilizando seu repertório cultural da Arte e das outras áreas sendo assim, protagonista de sua aprendizagem.

É importante situarmos que a Educação Básica abrange da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio as crianças estão na importante fase de desenvolvimento dentro de suas possibilidades.

De acordo com a Lei de Diretrizes Bases da Educação 9394/96 em seu artigo com a redação dada pela Lei n 11.274, estabelece que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos e em seu parágrafo 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

As orientações sobre Arte e ensino da Arte, e também a Abordagem Triangular, constam na elaboração das diretrizes curriculares para ensino da Arte, estão nos documentos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a educação Infantil se compõem em três volumes. De acordo com Filho (2001), o referido documento não possui caráter mandatário, mas se constitui de sugestões para professores que atuam em instituições de educação infantil. Desse modo, cabe às equipes pedagógicas das instituições de educação infantil a decisão de incorporar ou não as proposições apresentadas.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a educação das crianças deve se dar em um contexto capaz de propiciar às crianças o acesso a elementos culturais que contribuem para o desenvolvimento e para a interação das mesmas na sociedade.

Importa ressaltar que no terceiro volume do documento, denominando “Conhecimento de Mundo”, organizado por eixos: Linguagem Oral e Escrita, Movimento, Natureza e Sociedade, Matemática, Música e Artes Visuais.

Apresenta a arte, nas suas diferentes linguagens, nos eixos “Música” e “Artes Visuais”.

O RCNEI (1998) evidencia que:

A presença das artes visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de artes são entendidas apenas como meros passatempos. Em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados. Outra prática corrente considera que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos para os pais, etc. Nessa situação é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado (RCNEI, 1998, p.87).

É importante a criança faça escolhas, envolvendo suas experiências pessoais, ou seja, ao criar, ela relaciona o que aprendeu, em sua interação com as pessoas, com a natureza e com o mundo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte (1997) para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental descrevem, em sua apresentação, que a educação em arte propicia a ampliação da sensibilidade, da percepção, da reflexão e da imaginação.

Os PCNs 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).

No PCN, a Arte é caracterizada como conhecimento que propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, constituindo-se, assim, num modo particular de pensar e dar sentido à experiência humana.

Na interação com esse conhecimento, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação, pois a Arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos para a compreensão mais significativa das questões sociais e é a forma de comunicação que atinge o interlocutor por meio de uma síntese na explicação dos fatos (BRASIL, 1997, p.39)

A arte propicia conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas, desenvolvendo progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado. Conforme o PCN de Arte:

Ensinar arte, em consonância com os modos de aprendizagem do aluno, significa não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da Arte e, ao mesmo tempo, garantir aos alunos a oportunidade de edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias (BRASIL, 1997, p.47).

O papel do professor no ensino de Arte é mediar e organizar situações de ensino-aprendizagem adequadas, observando o desenvolvimento cognitivo e as vivências.

[...] para desenvolver bem suas aulas, o professor que está trabalhando com arte precisa conhecer as noções dos fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva dos mesmos. Nessa concepção, sequenciar atividades pedagógicas que ajudem ao aluno a aprender a ver, olhar, ouvir, pegar, sentir e comparar os elementos da natureza e as diferentes obras artísticas e estéticas do mundo cultural, deve contribuir para o aperfeiçoamento do aluno (FERRAZ e FUSARI, 1994, P.21).

O Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI) aborda a Arte como uma das formas de linguagem e de contato com objetos de conhecimento importantes no desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação das crianças.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil é composto de três volumes: Conhecimento de Mundo (este compreende a linguagem de Artes Visuais e a Música), Formação Pessoal e Social e Documento de Introdução.

Neste documento a Arte é dividida em várias linguagens: Artes Visuais que aborda o fazer artístico, a apreciação e a reflexão como objeto da cultura, a música é a linguagem que utiliza as formas sonoras, o brincar, expressão, comunicação, improvisação, composição, interpretação, audição e interação com músicas diversas. Salientamos que a representação cênica e a dança estão no RCNEI abordadas no documento Conhecimento de Mundo, como conteúdo do eixo de trabalho de Movimento (1998, p.30).

É importante esclarecer que segundo Ferraz e Fusari o ensino de Arte na educação brasileira é incompleto:

Na prática, a Educação Artística tem sido desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta. Esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando envolve múltiplos aspectos, muitos professores propõem atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 18).

Conforme os PCN de Arte os professores desta disciplina abordam as diferentes linguagens da arte:

Um fato interessante que podemos ressaltar atualmente educadores da disciplina de arte tornou-se responsável por diferentes linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), e por sua vez são reconhecidos pelos PCN-Arte, no entanto essa realidade, não apresenta garantia de que todas as linguagens artísticas estão realmente presentes no ensino – aprendizagem (BRASIL, 1997).

As linguagens artísticas: artes visuais, música, dança e o teatro, possibilitam as crianças aprendizagem, e construção do conhecimento, pois precisam da socialização para se realizar, ou seja, da mediação com o outro, com o ambiente entre outros que produzem cultura direta ou indiretamente conforme Ferraz e Fusari:

As produções artísticas presentes nas culturas diversas sociedades humanas fazem parte direta e indiretamente da vida dos estudantes. Por isso, os aspectos artísticos e estéticos dessas culturas em sua gama de elaboração históricas e contemporâneas, deverão mobilizar as escolhas dos conteúdos escolares de Arte. Dentro dos conhecimentos, é importante ter-se como critério a opção por aqueles considerados mais significativos para a formação do cidadão contemporâneo (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 67-68).

Sobre o processo de construção do conhecimento a escola é um dos espaços que a possibilitam para vários teóricos o estudo de como isso ocorre é muito importante para que saibamos sobre a aquisição de linguagens e formas de representação.

Os dois teóricos Piaget e Vygotsky tratam da construção do conhecimento que para ambos se dá durante toda a vida.

Piaget demonstra em períodos este desenvolvimento, para ele a aquisição e desenvolvimento do simbolismo são fatores marcantes na compreensão dos modos de pensar e de atuar das crianças.

O período sensório-motor caracteriza-se pela construção de esquemas de ação que possibilitam

à criança assimilar objetos e pessoas. Além disso, é também marcado pela construção prática das noções de objetos, espaço, causalidade e tempo, necessária acomodação (ajustamento) desses esquemas aos objetos e pessoas com os quais interage. Tem-se aí um processo de adaptação funcional pelo qual a criança regula suas ações em função das demandas de interação, compensando progressivamente, sempre no plano das sensações e da motricidade, as perturbações produzidas pela insuficiência dos esquemas no processo de interação [...] Nesse período, a criança constrói (sempre em termos práticos) os esquemas de ação e as categorias da realidade, graças à composição de uma estrutura de grupo de deslocamentos. Os esquemas vão, pouco a pouco, diferenciando-se e integrando-se, ao mesmo tempo em que o sujeito vai se separando dos objetos podendo, por isso mesmo, interagir com eles de forma mais complexa (MACEDO, 1994, P.124).

Neste período o desenvolvimento se caracteriza pela atuação pelo uso de linguagens de percepção as crianças vão construindo suas aprendizagens ao se desenvolverem, refinando seus conhecimentos transitando para o período pré-operatório.

No entanto, mesmo no momento em que já descobriram como construir algumas representações de forma comunicável, com intencionalidade, as crianças de 2 a 7 anos, provavelmente, ainda não conseguem pensar as representações como um sistema que tem uma regra por trás. E não pensam a representação como um todo, capaz de ser entendido a partir da compreensão das regras que a articulam, porque ainda não realizam generalizações mais complexas. A criança representa, mas ainda não consegue explicar como estabeleceu as articulações para representar, isso significa que não construiu, no nível das representações, a reversibilidade que já possui no nível das ações motoras. Nesse sentido, embora estabeleça uma relação simbólica com o mundo, a criança ainda não dominou a estrutura lógica em termos de operações, por isso, esse momento é de —transição, não há nele uma mudança qualitativa na lógica de pensamento, mas há a vivência das condutas e procedimentos que a levarão a atuar no nível das operações. A criança sabe fazer, mas não compreende o que faz, no sentido de poder, independentemente do corpo, reconstruir o que faz no puro plano da representação; ainda não é capaz de organizar (estruturando as partes entre si e formando um todo) suas representações, como sabe organizar suas ações (MACEDO, 1994, p.125).

O período seguinte é o operatório vai permitir a apreensão das relações lógicas de abstração e generalização. A criança já construiu a base simbólica, já faz uso de linguagens. É importante ressaltar que conforme afirmam Fontana e Cruz como a linguagem é para Piaget e Vygotsky:

Para Piaget a linguagem é uma função do pensamento. Seu trabalho trata das formas que ela assume e do papel que ela desempenha em cada um dos estágios do desenvolvimento do pensamento lógico. A fala da criança é, assim, enfocada a partir do processo do pensamento. Para Vygotsky, a palavra e o pensamento articulam-se na atividade de compreensão e comunicação envolvida nas relações sociais. O foco da análise é, então, colocado no processo como um todo, interessando apreender as atividades intelectuais envolvidas, os modos como a palavra dirige essas atividades e as condições de interação em que elas vão sendo produzidas (FONTANA e CRUZ, 1997, p.89).

A contribuição da arte na educação básica reside na possibilidade das vivências culturais e os mecanismos internos (cognitivos e afetivos) permeiam os processos de aprendizado e desenvolvimento, possibilitando a conquista da identidade e autonomia que para Piaget e Vygotsky, sobre a construção do simbolismo.

No ambiente escolar o contato com a arte e com a cultura tem a intenção de serem realizadas em atividades organizadas, de forma que elas sejam significativas e provoquem avanços nas

percepções das crianças sobre os objetos de conhecimento.

Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança [...], entretanto tem-se atentado para o fato de que não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado (VYGOTSKY, 1991, p.95).

Para Vygotsky há dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real – aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha; e o desenvolvimento potencial - aquilo que a criança consegue fazer com ajuda e que poderá mais tarde fazer sozinha.

Quando se demonstrou que a capacidade das crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob orientação de um professor, variavam enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria obviamente diferente... (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Para isso ele denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal:

[...] o nível desenvolvimento real da criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento [...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1991, p.97).

Para ele o aprendizado se dá através da criação da zona de desenvolvimento proximal:

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação como seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1991, P.101).

Diante das colocações de Piaget e Vygotsky a criança chega à escola com um repertório de conhecimentos e formas de pensar, que percebeu e internalizou nas suas relações cotidianas é neste ambiente que as linguagens artísticas, nas situações sociais que a aprendizagem se estrutura.

Por meio da arte as crianças bem como no brincar, resolvem seus conflitos e articulando estratégias para entendimento do mundo adulto. Nesse sentido, a brincadeira pode ser geradora de zonas de desenvolvimento proximal, pois, ao brincar a criança age no mundo imaginário que, por sua vez, pode refletir padrões das práticas culturais.

A aprendizagem e desenvolvimento são parte do repertório cultural e das linguagens Poesia, Artes Visuais, Cênicas, Música, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, entre outros.

As linguagens artísticas pressupõem a habilidade de atuar estabelecendo relações, o professor é o mediador que propõem situações significativas com as linguagens, deve se atentar para a estratégia e para o conteúdo.

Segundo Martins, Psicosque, Guerra (1998) as linguagens artísticas como formas de interpretação, expressão e representação anteriores à escrita. Antes da escrita, o homem apropriou-se simbolicamente do mundo pela produção de imagens, através das linguagens artísticas.

Somos rodeados por ruidosas linguagens verbais e não – verbais – sistemas de signos – que servem de meio de expressão e comunicação entre nós, humanos, e podem ser percebidas por diversos órgãos dos sentidos, o que nos permite identificar e diferenciar, por exemplo, uma linguagem oral (a fala), uma linguagem gráfica (a escrita, um gráfico), uma linguagem tátil (o sistema de escrita braile, um beijo), uma linguagem auditiva (o apito do guarda ou do juiz de futebol), uma linguagem olfativa (um aroma como o do perfume de alguém querido) ou uma linguagem gustativa (o gosto apimentado do acarajé baiano ou o gosto doce do creme de cupuaçu) ou as linguagens artísticas. Delas fazem parte a linguagem cênica (o teatro e a dança), a linguagem musical (a música, o canto) e a linguagem visual (o desenho, a pintura, a escultura, a fotografia, o cinema), entre outras (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998, P.37).

Conforme estas autoras, a Arte é uma forma de criação de linguagens:

A linguagem da arte nos dá a ver o mundo mostrando-o de modo condensado e sintético, através de representações que extrapolam o que é previsível e o que é conhecido. É no modo de pensamento do fazer da linguagem artística que a intuição, a percepção, o sentimento/pensamento e o conhecimento se condensam (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998, p.37).

Arte envolve recepção e produção de representações no exercício da expressividade movida pela imaginação e a sua formação deveria ocorrer tanto no que diz respeito ao resgate de sua expressão em linguagens artísticas, quanto ao acesso do conhecimento sobre Arte e Ensino da Arte.

O professor é o mediador do conhecimento, o principal incentivador para as crianças pelo conhecimento, é dele o papel de oferecer suporte para a aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte é uma forma que a criança tem de expressar-se com sua visão de mundo e com isso desenvolver-se nas dimensões afetiva, motora e cognitiva, utilizando as diferentes linguagens artísticas que compõem as artes visuais, tendo a oportunidade de construir, criar, recriar e inventar, tornando-se um sujeito ativo e crítico na sociedade.

A educação básica proporciona uma vasta possibilidade para a construção do conhecimento, as diferentes linguagens da Arte são possibilidades de aprendizagem.

O papel do professor como mediador da aprendizagem é fundamental não só no que se refere a Arte mas, em todas as possibilidades de conhecimento, bem como no afetivo, na interação social e no direito da criança de conhecer o mundo, expressar sentimentos, e principalmente apropriar-se da própria cultura e também com outras culturas.

As concepções de vários autores demonstraram a importância da arte na vida humana, a melhor compreensão das leis e parâmetros e diretrizes, visualizando de maneira significativa a importância da disciplina de arte para o ensino/aprendizagem fez com que a reflexão sobre suas contribuições na

educação básica seja necessária.

A arte é uma forma de expressão e comunicação, e as crianças precisam ter oportunidades e se expressarem através das linguagens da arte favorecem aos alunos possibilidades de contemplar descobertas, ideias, sentimentos, e atitudes, estabelecendo assim, a relação do indivíduo, com o coletivo e desenvolvendo a socialização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEWEY J.: **O ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BIASOLI, C. L. **A formação do professor de arte: do ensaio à encenação**. São Paulo: Papirus, 1999.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. (Parâmetros Curriculares nacionais de 1ª a 4ª série). v.6.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 105p. (Parâmetros Curriculares nacionais de 5ª a 8ª série).

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

FERRAZ, H.; FUSARI, M. F. de Resende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

BARBOSA, A. M (Org.). **O ensino da arte e sua história**. São Paulo: MAC/USP, 1990. p.134-140.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

DÉFICIT COGNITIVO E PARTICULARIDADES DA CRIANÇA

Natalia Pereira dos Santos Naito ¹

RESUMO: Os problemas de aprendizagem vêm sendo detectados muitas vezes relacionados ao déficit cognitivo e particularidades da criança demonstrando de forma clara os agravantes no processo de formação da criança. Nessa perspectiva, a presente pesquisa procura esclarecer e orientar a todos aqueles que, de certa maneira, se encontram envolvidos com a problemática da dificuldade de aprendizagem na criança. Procura-se definir o conceito de aprendizagem, fazendo uma abordagem sobre a importância da aprendizagem na vida do indivíduo. Busca-se conceituar dificuldade de aprendizagem, expondo as principais causas para que esse distúrbio ocorra no processo de aprendizagem da criança.

Palavras-chave: Problemas. Aprendizagem. Déficit.

ABSTRACT: Learning problems are being detected very often in the educational environment, clearly demonstrating the aggravating factors in the process of child training. In this perspective, a research present and enlightened and oriented to all that, in a certain way, is a problem with the problematic of the difficulty of learning in the child. It seeks to define the concept of learning by making an approach to an important learning in the life of the individual. It is sought to conceptualize learning difficulties, exposing as main causes for the learning difficulty.

Keywords: Problems. Learning. Difficulties.

1 INTRODUÇÃO

Podemos ouvir no cotidiano escolar alguns educadores afirmarem que o aluno não aprende porque o problema está na família, alegando que os pais são analfabetos, não se interessam pela vida escolar de seus filhos, ou que a criança pertence a uma família desestruturada, com pais separados, que a criança não se alimenta bem, ou que as condições financeiras desta família são insuficientes para que o aluno consiga estar atento ativo e muito interessado em aprender o que a escola tem para ensinar.

De acordo com as leis, teoricamente falando, isso se torna utópico para alguns, mas a realidade apresenta oposições a esta afirmação equivocada de que muitos, além disso, são firmes e não dão espaços para esta visão clara dentro da Unidade escolar, mas insistem em não perceberem.

Definindo o preconceito podemos identificá-lo inserido em nossa história. O preconceito está intrínseco nas pessoas, pois somos sujeitos históricos e com o passar dos tempos ficou enraizado de

¹ Licenciatura em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu. Pós-graduação em Especialização em Psicopedagogia.
e-mail: ps.naty@gmail.com

acordo com os estereótipos como: raça, cor, etnia, aspectos físicos, sociais, culturais, políticos manifestado geralmente na forma de uma atitude discriminatória perante pessoas, lugares ou tradições considerados diferentes ou estranhos”.

Observa-se que pela superficialidade ou pelos estereótipos, o preconceito é um erro, que faz parte do domínio da crença, não do conhecimento, mas com base irracional e por isso escapa a qualquer questionamento fundamentado num argumento ou raciocínio.

2 DÉFICIT COGNITIVO E PARTICULARIDADES DA CRIANÇA

A necessidade de uma visão mais ampla a muitos educadores sobre o que é o ser humano e suas peculiaridades vem sendo discutida, pois esse se torna um dos fatores que permeia o déficit cognitivo na nossa realidade dentro das escolas.

Promover e analisar o desenvolvimento cognitivo da criança é função social da escola, não perdendo de vista a noção de totalidade, pois toda criança presente no espaço escolar é muito mais que um aparelho cognitivo, ela é um ser que sente emoções anseios, vive imersa em relações com um universo objetivo e subjetivo, e possui uma capacidade intelectual que lhe permite organizar e interpretar essas relações com o mundo interno e externo.

O que seriam as relações com um universo objetivo e subjetivo? São relações com o mundo interno e externo, a capacidade que temos de organizar e reorganizar as experiências vividas. Diante disso, percebe-se que estamos falando de um ser biológico, afetivo, social e cognitivo. Todos esses aspectos são de extrema importância para o desenvolvimento do ser humano, mas qualquer definição de quaisquer desses, afeta o funcionamento da totalidade do sistema.

A educação formal tem grande relevância para a formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos civis, políticos e sociais. Torna-se fundamental da educação sobre a presença das formas que conduzem às desigualdades na sociedade e também no espaço escolar.

É comum acreditar que nas escolas todos estejam usufruindo as mesmas oportunidades, portanto a qualidade das relações nesse espaço pode ser geradora de graves desigualdades. A ausência de atitude por parte de educadores (as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus educadores. Segundo Paulo Freire em: *A Pedagogia do Oprimido*, 29ª edição, página 98 diz: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação–reflexão”.

Comentários e ações discriminatórias no espaço escolar, tratamento irônico, principalmente na presença das crianças, poderá ser absorvido e entendido como comportamento que pode ser reproduzido. Xingamentos, ofensas e ironias encobrem um preconceito latente, como exemplos têm situações nas quais educadores se referem a determinadas crianças com atitudes discriminatórias,

ferindo-as, determinado suas identidades, inferiorizando-as, rotulando-as. Quando cristalizadas, passam a ser assumidas pelo próprio indivíduo, o que o torna difícil à reversão do quadro de inferioridade.

Muitos educadores criticam autores de teorias educacionais, pois dizem que a parte teórica está muito além da prática, esses profissionais estão à procura de “receitas” prontas pra lidar com os alunos, esquecendo que o sujeito do livro está compartimentalizando, para efeitos de estudos.

Para entendermos o psicológico da criança, há a necessidade de serem estudados separadamente seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais e biológicos bem como suas relações com o mundo físico em que está inserida.

Devemos ter a visão de totalidade para facilitar nossas relações com o mundo e evitar determinados tipos de preconceito contra formas diferentes de pensar, sentir e agir das outras pessoas. - Como se dá o processo de conhecimento do indivíduo? Segundo Piaget; “o conhecimento é o resultado das trocas realizadas pelo sujeito com o meio onde está inserido, ou com os objetos de conhecimento”.

Quando falamos em déficit cognitivo, muitos educadores dizem que já está atrelada às crianças oriundas das camadas sociais menos favorecidas, e assim constroem essa ideologia, rotulando grande parte dos alunos que pertencem a essa classe social. Em contrapartida, ao ouvir e perceber essas diferenças, os alunos vão sentindo-se realmente incapazes de avançarem como as outras crianças da mesma idade e que possuem capacidades iguais, então fala de muitos faz com que essa igualdade seja negada.

Vivemos numa sociedade em que o preconceito e a desigualdade social existem com grande poder sobre os indivíduos, porém há aqueles dizem que não existir tanta desigualdade. Para verificar o que realmente acontece não precisamos ir longe: ao olharmos ao nosso redor e perguntamos quem está “melhor preparado” para conquistar um bom emprego, um lugar de destaque na sociedade, nos deparamos com aqueles que frequentam uma escola particular ou que estão inseridos em uma família que oferecem bagagem para que esse indivíduo seja bem sucedido socialmente falando.

3 MITOS QUE JUSTIFICAM O FRACASSO ESCOLAR

Nas instituições escolares é comum verificarmos vários casos de alunos que apresentam dificuldades no aprendizado escolar e tão prontamente está criança é encaminhada ao psicólogo, pois somente ele poderá sanar ou encontrar o problema que acaba bloqueando o processo psicológico da criança. Na maioria das vezes os alunos que são encaminhados voltam para suas salas de aula de origem sem apresentar dificuldades para o aprendizado. Diante disso, o que realmente está contraditório?

No Brasil, o número de crianças que fracassam estando dentro da escola cresce a cada ano. Segundo a reportagem de Ana Aranha, na revista “Época” de 1º de dezembro de 2008, a repetência nas primeiras séries brasileiras é uma das mais altas do mundo. Até quando as crianças serão punidas pelo descaso com a Educação?

Os alunos brasileiros são os mais reprovados do ano perdendo somente para o Suriname, Nepal e um grupo de doze países da África. (Dados de relatório Global de Monitoramento da Educação para todos, lançado pela UNESCO). A avaliação da UNESCO concentra-se no ensino de primeira a quarta série. O índice de repetência é de 19%.

O problema maior é a humilhação de estar entre colegas mais jovens, faz com que muitos alunos abandonem a escola. Apenas 80% das crianças entram na primeira série e chegam ao fim da quarta série. Segundo a reportagem, esse índice torna-se pior por que a sobrevivência na Bolívia, Paraguai e no Quênia. “A repetência leva ao abandono, e esses índices são um problema sério para o Brasil.”, diz analista de políticas, Nicole Bella, uma das autoras do relatório.

De 129 países, o Brasil caiu de 76º para 80º posição. Enfim o Brasil é o único representante da América Latina na lista de países com mais de 500 mil crianças fora da escola.

Segundo Célio da Cunha professor da Universidade de Brasília e consultor da UNESCO no Brasil, diz: “A reprovação seguida de abandono é sintoma de uma perigosa cultura enraizada na escola pública: o responsável pelo fracasso sempre é o aluno; que não prestou atenção na aula. Ou sua família, que não valoriza a educação. As escolas são responsáveis pelo aprendizado (Todos tem condições para aprender, nós é que não estamos em condições de ensinar?)”.

De acordo com pesquisas, percebe-se que a produção do fracasso escolar está latente ainda dentro das escolas públicas, principalmente nas regiões mais pobres, o ensino torna-se pior, as salas são superlotadas, o trabalho do professor torna-se difícil e o aprendizado é muito prejudicado. As crianças que não conseguem acompanhar os conteúdos acham-se burras e incapazes. Mas como nas primeiras séries eles ainda são imaturos para perceberem a manipulação política e os descasos dos governantes, vão se reproduzindo assim sendo rotulados como indivíduos que não acompanham os demais por causa de algum distúrbio de vida.

A questão da intervenção do psicólogo no processo ensino-aprendizagem do torna-se natural, para que assim ele (especialista), descubra uma categoria para a criança que no caso seria culpada pelo seu fracasso, pois se o indivíduo é mal sucedido, o problema torna-se individual, presumindo a igualdade de oportunidades.

Segundo Marilena Chauí (1980); a ideologia de igualdade tem como função camuflar a realidade ocultando as contradições do real interpreta falsamente a realidade social, fazendo com que os acontecimentos pareçam naturais.

Como explicar as diferenças sociais isentando a desigualdade social inerente ao nosso sistema? (Maria Helena Souza Patto, 1990).

Segundo Maria Helena Souza Patto em: A produção do Fracasso Escolar (1990) cita algumas teorias que justificam o abismo social que são: As teorias racistas defendiam a ideia de uma hierarquia social pela seleção dos mais aptos, princípios evolucionista de Darwin. Fatalistas essas teorias defendiam maior mobilidade social na nova ordem. Grande parcela da população não conquistava o mundo da classe média, pois havia uma distribuição desigual de dons e talentos. Teria do dom.

No final do século XIX surge a Escola Nova, movimento imbuído do espírito liberal, no qual a escola tornaria a sociedade mais democrática. Deveria identificar os indivíduos por suas aptidões e potencialidades, com ensinamentos diferenciados. Com isso os testes psicológicos tornam-se instrumentos para medir as “diferenças de aptidões” e o “talento individual” - fatores responsáveis pela desigualdade social.

Segundo Foucault (1987 b, página 6), “As práticas sociais engendram domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também nascer formas totalmente novas de sujeitos e de conhecimento”. Várias teorias tornam-se mitos para a produção do fracasso escolar como: a família desestruturada, a falta de interesse dos pais pela escolarização dos filhos, os alunos desinteressados, desnutridos, pouco estimulados, e com linguagem pobre levam ao fracasso escolar. Essas teorias estão presentes nos laudos dos encaminhamentos aos psicólogos para serem analisadas.

4 AVALIAÇÃO SEM MISTIFICAÇÃO E FORTALECIMENTO AO FRACASSO ESCOLAR

Quando nos deparamos com a questão avaliação, ficamos apreensivos, pois não queremos ser injustos ao avaliarmos o aprendizado de alguém. Se assim pensarmos generalizando a avaliação, como poderemos avaliar as crianças dentro do ambiente escolar, onde existem várias formas de avaliações, algumas preconceituosas que levam alguns alunos ao fracasso/ evasão escolar. Diante dessa questão precisamos ser muito cautelosos usando fatores que levam em consideração as habilidades e competências dos alunos sem discriminações.

Segundo Marli André (Etnografia da prática escolar) diz: Com que propósito tem sido usada a avaliação no cotidiano de nossas escolas? Com o objetivo de aprovar/ reprovar os alunos, acentuando as diferenças de capital cultural que esses alunos trazem ao ingressar na escola? Ou a avaliação tem servido para obter informações sobre o avanço e as dificuldades de cada aluno, para mostrar o que já

foi conseguido e o que pode ser melhorado? Enfim, a avaliação tem sido usada como arma de poder e juízo final, ou como “um processo permanente de sustentação da aprendizagem do aluno”.

Segundo Dimo (1995, p.327), agindo de forma preventiva e estratégica para que o saber possa ser apropriado por todos?

Definitivamente qual a função da avaliação escolar?

Segundo Diasda Silva (1992) em uma pesquisa realizada sobre avaliação em escola pública paulista identificou a avaliação como um dos núcleos simbólicos da prática docente, como uma das problemáticas centrais com as quais os professores lidam no seu trabalho diário, demonstrando que: - a avaliação se baseia exclusivamente no resultado das provas; - a prova é usada para ameaçar e punir; - o erro é jamais explorando no sentido construtivo; - a recuperação é mal-entendida e mal aproveitada; - o professor na maioria das vezes sofre com o insucesso do aluno, mas não sabe o que fazer para mudar.

A descrição de como ocorre a avaliação nas escolas segundo Luckesi (1995), afirma que a avaliação tem assumido uma função classificatória para definir os alunos que devem ser aprovados ou reprovados; tem confirmado a profecia auto realizadora dos professores, tem sido usada pra reforçar as previsões feitas sobre quem são os bons e os maus alunos; tem cumprido um papel disciplinador e autoritário ficando todo o poder nas mãos do professor que utilizando critérios arbitrários e instrumentos falhos, define o destino escolar do aluno. Tais afirmações sugerem uma associação entre avaliação e fracasso escolar no mesmo sentido que vem sendo apontado pelos autores europeus: Enguita, Gimeno Saacristán e Perrenoud.

Enguita afirma que questões como hierarquização dos saberes cobrado pela avaliação, alguns são considerados mais nobres, outros menos relevantes, estando essa hierarquia presente na própria organização do horário escolar, distribui as disciplinas de acordo com o grau de prestígio.

Revelando grande preocupação com o fortalecimento das desigualdades sociais, Perrenoud (1990) procura explicar como elas vão sendo fabricadas pela escola e toma emprestado de Bourdieu a noção de “capital” e de “habitus”.

Segundo Bourdieu, capital cultural constitui a memória do indivíduo, suas aquisições que são frutos das aprendizagens constantes. Na capital Cultural encontra-se o “habitus”, sendo o sistema de disposições e costumes, gostos, atitudes, necessidades, estruturas lógicas, simbólicas e linguísticas e esquemas perceptivos de avaliação, de pensamento e ação (pagina 48).

Bourdieu ainda deixa claro que, cada indivíduo ao ingressar, leva consigo um Capital Cultural, uma bagagem de conhecimentos e aprendizagens que a difere das demais.

A escola a partir do momento que considera todas as crianças iguais ratifica as desigualdades culturais iniciais e vai transformando as desigualdades de aprendizagem em desigualdades de capital escolar.

Perrenoud considerava o poder da avaliação como: “Fabricação da excelência escolar”, além de que a escola define um conjunto de normas de excelência em torno das quais se pauta a avaliação.

Diante dessas problemáticas voltadas para a avaliação e seu fortalecimento como processo que reforça as desigualdades e conseqüentemente o fracasso escolar, torna-se muito importante a tentativa de superação.

Segundo Philippe Perrenoud: propõe uma diferenciação no ensino e observação formativa como instrumentos de regulação das aprendizagens e da ação didática, regulação entendida como intervenção que se realiza num tempo e num espaço, que possibilite a superação das dificuldades e o domínio das aprendizagens fundamentais. Para que aconteça a mudança na questão: como avaliação e imposta aos alunos dentro da escola, há a grande necessidade de que essa mudança inicie a partir da reestruturação nas práticas avaliativas vigentes, a própria escola precisa ser mudada, os olhares da grande maioria de educadores que até os dias atuais veem a avaliação como forma de medir os conhecimentos como competências e habilidades.

Perrenoud aponta para a necessidade de uma mudança global na organização da instituição afetando entre outras coisas, a separação imposta pela avaliação formal, entre o momento de aprender e o momento de avaliar, entre o ensino homogêneo e o ensino diferenciado, entre a codificação imposta pela nota e o que o aluno sabe realmente e, sobretudo, uma mudança significativa nas relações escolares.

Ana Maria Saul (1994) considera necessário discutir a questão no conjunto das mudanças que devem ocorrer na escola. Segundo a autora a avaliação precisa deixar de ser a grande vilã da escola brasileira para ser pensada como uma grande janela pela qual se entra para alterar as ações e relações escolares, ou seja, o projeto pedagógico.

De acordo com as literaturas que vem abordando o poder da avaliação dentro da instituição escolar para classificar os alunos ressaltamos as funções básicas qual a avaliação deve ter dentro do ambiente escolar.

- Diagnosticar: caracterizar o aluno no que diz respeito a interesses, necessidades conhecimentos e/ou habilidades, previstos pelos objetivos educacionais propostos e identificar causas de dificuldades de aprendizagem;

- Retro informar: evidenciar os resultados alcançados no processo ensino-aprendizagem, apoiando o replanejamento do trabalho com base nas informações obtidas;

-Favorecer o desenvolvimento individual, atuar como atividade que estimula o crescimento do aluno, no sentido de que se conheça melhor e de que se desenvolva a capacidade de auto avaliar-se.

- Revestida de tais funções a avaliação constitui-se em facilitadora do processo de autoconhecimento e desenvolvimento do aluno, assim como em referencial para a organização das atividades de ensino, estimuladoras da aprendizagem.

Tratar essas informações em uma perspectiva de diagnóstico, de retro informação do processo ensino-aprendizagem, significa ler, analisar e utilizar os resultados obtidos durante e ao final das etapas de trabalho como importantes evidências da trajetória individual e do grupo-classe, que apoiam decisões quanto aos planos que serão desenvolvidos com os alunos, individual e coletivamente.

Entretanto o papel da escola em relação às práticas avaliativas é de tornar os conteúdos de ensino mais significativos e conseqüentemente, interessantes para os alunos, se organizando a partir de expectativas que leve em conta as características dos alunos como grupo social não excluindo aqueles oriundos da classe trabalhadora, pois são eles que mais se distanciam das normas e regras estabelecidas.

Portanto nós educadores e nós profissionais da educação, devemos ter claro objeto concreto que a avaliação possui dentro da escola, não deixando de ressaltar que os alunos quando ingressam no mundo escolar, traz consigo uma bagagem de conhecimentos de seu “mundo” que deve ser respeitado e aproveitado para o enriquecimento da aprendizagem e enfraquecimento das desigualdades e preconceitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tais considerações pode-se concluir que a escola é além da família, responsáveis pela integração da criança na sociedade. É um componente capaz de contribuir para uma socialização adequada, por meio de atividades em grupo, de modo a estimular seu relacionamento e sua participação ativa, promovendo em cada uma a consciência de saber- se um ser social.

Se a criança não se envolve com o grupo ou este não a envolve, começa a haver um baixo nível de participação e envolvimento na atividade e, conseqüentemente, um isolamento que interferirá no desempenho escolar. O comportamento retraído de uma criança no ambiente escolar pode ser interferência do ambiente familiar, aspectos já que observadas nas literaturas citadas.

A escola tem uma tarefa relevante no resgate da autoimagem distorcida da criança, ser socialmente um agente transmissor de educação e da cultura, que transcende as habilidades educacionais familiares. Além disso, tem responsabilidade e competência em desvendar para a criança o significado e o sentido do aprende.

Finalizando quando temos uma escola autônoma, ela produz conhecimentos, dando oportunidades realmente concretas e objetivas a todos que a elas fazem parte, sendo os “problemas” trabalhados de acordo com as reais condições e necessidades de apoio que o aluno precise ter sem distinções e rotulações.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. **Erro e Fracasso na Escola, Alternativas Teóricas e Práticas.** (1997); Editora Summus.

AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e Preconceito na Escola, Alternativas Teóricas e Práticas.** (3ª edição 1998); Editora Summus.

AULETE, Calda. **Dicionário contemporâneo da língua Portuguesa,** (2004); Editora Nova Fronteira.

BETTELHEM, B., ZELAN, K. A. **Aquisição do ato de ler e do ato de aprender a ler. In: Psicanálise de alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender.** Tradução de José Luiz Caon. Porto alegre: Artes Médicas, 1987.p.15-379

GUZZO, R.S. L. **Dificuldade de aprendizagem: modalidade de atenção e análise de tarefas em matérias didáticas.** São Paulo, 1987.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução a Psicologia Escolar,** (1993); Editora Bisordi.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso Escolar,** (1990); Editora Casa do Psicólogo.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO SOCIAL

Márcia dos Santos Miranda ¹
Vanessa Simões Ribeiro ²

RESUMO: Esse artigo aborda reflexões a respeito da Educação Integral no Contexto Social, baseando-se em Leis que decorrem sobre a Educação no Brasil. Durante o artigo também aborda-se alguns fundamentos a respeito do Ensino de nove anos, contextualizando em seguida algumas pesquisas que apontam a parte social da Educação, bem como as políticas públicas. As unidades oferecem estrutura com laboratórios, disciplinas eletivas e jornada de oito a nove horas em média, o que nos faz repensar a Educação na forma integral, amparando os educandos durante o processo ensino aprendizagem, analisando os aspectos psicológicos, físicos e sociais. Percebe-se que atualmente o Mundo preocupa-se cada vez mais com esses aspectos citados anteriormente. Dessa forma esse artigo pretende mostrar a importância da Educação Integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Contexto Social. Políticas Públicas.

ABSTRACT: This article discusses reflections about Integral Education in the Social Context, based on Laws on Education in Brazil. The article also discusses some fundamentals about nine-year-old education, and then contextualizes some research that points to the social part of education, as well as public policies. The units offer a structure with laboratories, electives and an average of eight to nine hours, which makes us rethink education in its entirety, supporting the students during the teaching-learning process, analyzing the psychological, physical and social aspects. It is noticed that the world is increasingly concerned with these aspects mentioned above. Thus this article aims to show the importance of Integral Education.

Keywords: Integral Education. Social context. Public policy.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação em tempo integral no Brasil é foco do interesse de educadores e legisladores como um dos pilares da educação integral, a qual deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais (SANTOS, 2013).

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (Uniban), Pós-graduação em Alfabetização Escrita e Numérica pela Universidade Nove de Julho, Aperfeiçoamentos em Educação de Jovens e Adultos - Faculdade Campos Elíseos e Educação a Distância - Faculdade Campos Elíseos. e-mail: maricasm80@gmail.com

No Brasil, duas experiências se destacam. Em 1950, na Bahia, Anísio Teixeira idealizou uma “pequena universidade infantil”, cujas diferentes atividades seriam distribuídas por vários prédios constituindo o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Cavaliere (2010, p. 249) relata que “quando ainda iniciante no campo da educação, como diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, Anísio Teixeira realizou, em 1927, sua primeira viagem aos EUA”. Naquela viagem, que durou sete meses, Teixeira assistiu a cursos na Universidade de Columbia e visitou instituições de ensino. Em 1928, voltou aos EUA para aprofundar seus estudos e obter o diploma de Master of Arts da Universidade de Columbia (CAVALIERE, 2010). Cavaliere (2010, p. 249) acrescenta que o curso proporcionou contato “com as obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick, as quais marcaram fortemente sua formação e lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira”.

Na capital do estado do Rio de Janeiro, na década de 1980, Darcy Ribeiro criou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), com o objetivo de proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições fora da rede educacional regular, funcionando de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, com oito horas diárias (MENEZES, 2001). Militão e Kill (2015) consideram superado o período das experiências pontuais e esparsas de implantação da escola de tempo integral no país. Para os autores, vislumbra-se a consolidação de uma política pública nacional que garanta a ampliação do tempo de permanência na escola, embora a universalização da escola de tempo integral esteja longe de representar a realidade da educação pública brasileira. Otoni (2007), ao analisar a primeira década de vigência da LDB/1996, comenta que a ampliação do período de permanência diária na escola pode afetar diretamente o rendimento dos alunos, uma vez que deve ser usada para o reforço e acompanhamento escolar, bem como para o desenvolvimento de atividades artísticas, culturais e esportivas. O autor enfatiza que o êxito da extensão do tempo de permanência da criança na escola depende de sua concepção no âmbito da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino, pressupondo-se condições adequadas à que esse período adicional faça parte de um conjunto de ações educativas inovadoras e estimulantes para os alunos e os profissionais da educação (OTONI, 2007).

Do ponto de vista dos dispositivos legais, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) prevê, em seu Art. 34, a ampliação progressiva do período de permanência na escola, que:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino [...] § 5º Serão conjugados todos os esforços

objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996, p.18).

Por sua vez, a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), enfatiza a ampliação progressiva do tempo escolar tanto no âmbito do ensino fundamental como no da educação infantil determinando um mínimo de sete horas diárias para a escola de tempo integral (BRASIL, 2001).

Em 2007, o Governo Federal lançou o Programa Mais Educação, com o intuito de proporcionar às escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mais cultura, lazer e possibilidades de conhecimentos com a ampliação de novos tempos e espaços. Esse programa foi atualizado e redenominado Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes (BRASIL, 2016, p.23). No Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei de nº 13.005/2014, destaca que a educação de tempo integral é contemplada na meta seis qual seja, “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 59).

Em âmbito estadual, o reconhecimento da necessidade da melhoria na qualidade da Educação Básica levou a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a implantar, em 2012, o Programa de Ensino Integral (PEI) nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio de Tempo Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 (SÃO PAULO, 2012). Naquele ano, aderiram ao Programa 16 escolas, 11 diretorias e foram atendidos 5 mil alunos. Em 2013, a adesão foi ampliada para 69 escolas, 38 diretorias e 17 mil alunos. Em 2014, são 182 escolas, 64 diretorias e 55 mil alunos (SÃO PAULO, 2014, p. 1). Desde então, constata-se um crescimento exponencial de escolas que ingressaram ao PEI de tal sorte que, a partir de 2017, 308 unidades passaram a oferecer esse novo modelo de ensino em tempo integral, atendendo mais de 104 mil estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, segundo informações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2018).

As Diretrizes das Escolas de Tempo Integral defendem que a função social da escola representa a “alavanca de um processo que visa à formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania” (SÃO PAULO, 2006, p. 14). Com esse intuito, as diretrizes preveem a “ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais” (SÃO PAULO, 2006, p. 5), com uma nova organização curricular que propõe a manutenção do currículo básico do ensino fundamental enriquecido com “procedimentos metodológicos inovadores” (SÃO PAULO, 2006, p. 11).

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO

Desde a Constituição de 1988 até a atualidade, a educação brasileira obteve grandes transformações no que diz respeito a qualidade. A democratização e universalização do ensino foi basicamente garantida, existem políticas públicas que beneficiam as práticas pedagógicas, os investimentos e financiamentos aumentaram, a formação docente avançou, mas ainda não foi o suficiente pois o Brasil ficou apenas em 53º lugar de um total de 65 países no Desempenho do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) 2009 ². Portanto, ainda há muitas pedras que precisam ser retiradas do meio do caminho, como dizia o poeta Carlos Drummond de Andrade em seu poema “No meio do caminho” ³.

A finalidade das políticas públicas é exatamente essa; tirar as pedras do caminho do ensino no Brasil, é encaminhar princípios de ações do Poder Público; garantir o acesso e permanência dos alunos; garantir que esse acesso seja um acesso de qualidade; discutir, analisar e colocar em prática regras e procedimentos para relações e mediações entre o Estado e sociedade. Essas políticas são formuladas, sistematizadas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam as ações que envolvem as aplicações dos recursos públicos. Essas políticas devem visar o bem social, o bem estar da sociedade.

Apesar dos índices alarmantes do Pisa 2009, é possível constatar a evolução da educação em períodos, que segundo Guiomar Namó de Mello pode ser dividido em três gerações de Políticas Públicas no Brasil.

1. 1930 até a promulgação da Lei 4024/61
2. 1960 até meados de 90
3. Meados do 1990 até hoje.

Tirar as pedras do caminho significa fazer com que a escola que começou de cima para baixo, que prioriza o ensino e conhecimento para os mais ricos excluindo os mais pobres seja dissipada no Brasil. Essas ações devem ser orientadas por políticas públicas capazes de fazer com que essas diferenças desapareçam e que haja igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, que a educação seja efetivamente direito de todos que seja um currículo enxuto, prático, contextualizado, aplicado e mais significativo. Que acabe com o estigma que os brasileiros são incapazes de aprender ler, escrever e fazer contas.

² O Pisa é um programa internacional que avalia sistemas educacionais de 65 países, incluindo o Brasil. Para isso, examina o desempenho de estudantes na faixa-etária dos 15 anos, idade média do término da escolaridade básica obrigatória na maioria das nações. O indicador é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

³ O Poema foi escrito por Carlos Drummond de Andrade em 1928 no Modernismo brasileiro, e foi utilizado no artigo como referência dos problemas e obstáculos que já foram ultrapassados e tantos outros a serem alcançados.

Podemos observar um grande avanço na educação no Brasil nos diversos setores, mas ainda há muitas pedras para tirar. A revista Nova Escola, Edição Comemorativa de 25 anos nos traz informações sobre alguns avanços na educação brasileira, dentre os pontos positivos dessas mudanças destaca-se o orçamento atual do MEC que é o dobro de duas décadas atrás. 97% das crianças de 6 a 14 anos estão na escola; Os índices do Ideb superaram as metas de dois anos a frente; na educação infantil o atendimento de crianças de 4 a 5 anos ultrapassa 81%; a taxa de analfabetismo entre os que tem de 10 a 14 anos baixou para 2,5%.

Todos esses avanços foram obtidos através de políticas que financiam, dão qualidade, reforçam a alimentação dos alunos, melhoram a permanência da criança na escola, qualificam o docente para atuação pedagógica, e são primordiais para um melhor desempenho na nova proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos. De acordo com o Ministério da Educação, podemos citar algumas delas:

PROGRAMA	Benefícios do Programa para o Ensino Fundamental de Nove Anos
Ensino Fundamental de nove anos: Assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade. Essa é a proposta do MEC com a implantação do ensino fundamental de nove anos. A intenção é fazer com que aos seis anos de idade a criança esteja no primeiro ano do ensino fundamental e termine esta etapa de escolarização aos 14 anos.	O programa visa uma escolaridade maior para as crianças, e faz com que seja não apenas um ano a mais nos anos letivos, mas a inserção delas como um avanço social de qualidade, com a intenção de diminuir o analfabetismo, e oportunizar o acesso a escola.
Programa Mais Educação: As escola da rede pública de ensino que fizerem adesão ao programa e ao projeto, podem desenvolver projetos e atividades de acompanhamento pedagógico, esporte e lazer, entre outras atividade, aumentando o tempo de permanência dos alunos na escola para melhorar o desempenho escolar.	O programa é um avanço social, dá as crianças de regiões menos desprovidas, no qual o trabalho infantil ainda é um meio de sustento às famílias a oportunidade ficar mais tempo na escola desenvolver-se com um trabalho pedagógico de qualidade, ter acesso a esporte, cultura lazer e assim melhorar seu desempenho escolar e de cidadania.
Programa Saúde na Escola (PSE): contribui para a formação integral dos estudantes por meio de cuidados à saúde, diagnósticos e prevenção às doenças, e atenção à saúde, visando o enfrentamento as condições de risco que comprometem o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens da rede pública de ensino.	O programa faz com que o aluno de baixa renda tenha oportunidade de desenvolver – se integralmente num atendimento que proporcione atenção à saúde do aluno quanto a prevenção e o diagnóstico de problemas físicos, intelectuais objetivando o melhor desempenho no processo pedagógico.
PDE-Escola: Busca auxiliar a escola por meio de planejamentos estratégicos , identificando os principais desafios, e a partir daí , desenvolver implemantar ações que melhorem seus resultados, oferecendo apoio técnico, e financeiro.	Através do programa, pode-se melhorar significamente o ensino básico, trazendo garantia de um ensino acessível a todos, uma ferramenta de aprimoração dos conhecimentos ciêntíficos e relação com professores de outras áreas, oferecendo apoio técnico, inovações nas práticas pedagógicas.
Programa Nacional Biblioteca da Escola: Promove o acesso e incentivo a leitura nos alunos e professores por	Esse programa da oportunidade aos alunos e professores das regiões menos desprovidas o

meio da distribuição de obras de literatura e pesquisa e de referencia. Atende as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar. Auxilia os estudantes e professores em relação a reforma ortográfica e em 2010 beneficiou 137.968 escola em todo o Brasil	acesso à leitura e a pesquisa, acesso de obras literarias e de referência, para que o trabalho pedagógico seja de melhor qualidade, e de maiores oportunidades.
Provinha Brasil: É uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos do segundo ano do ensino fundamental com a intenção de oferecer aos gestores, professores um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecido as crianças. Essa é uma das metas do PDE.	Auxilia na avaliação e contribui para o melhor desempenho das crianças, trazendo aos professores uma ferramenta para diagnosticar as dificuldades apresentadas quanto a alfabetização e letramento. Para que quando este aluno chegue ao 3º ano no final do ciclo consiga melhores resultados na sua caminhada escolar.
Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional: O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais, promove o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica.	O programa da acesso tecnologico a todas as escolas que não possuem esse recurso, fazendo com que a educação seja igual, qualitativa a todos, sem distinção de classes sociais.
PDDE: Consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.	O programa consiste na assistência financeira para que toda escola possa ter recursos pedagógicos, materiais acessíveis, melhores equipamentos, e assim dar suporte para o melhor desempenho educacional a todas as escolas publicas, estaduais, municipais, especiais e rurais.

Fonte: MEC (2012) ⁴

Mesmo observando todas essas ações do MEC no combate ao analfabetismo, a falta de qualidade, a exclusão educacional e social, as baixas remunerações dos docentes, a falta de materiais pedagógicos entre outros percalços que o ensino brasileiro passa ainda são problemas que enfrentamos nesse país de grandeza continental.

É necessário que todos esses programas sejam colocados em prática adequadamente e muitas outras ações sejam elaboradas para que todos os municípios do Brasil sejam contemplados igualmente com melhorias no atendimento aos seus alunos, melhores salários, infraestrutura nas escolas, valorização do professor, materiais pedagógicos adequados, inclusão de pessoas com necessidades especiais, transformando a educação acessível a todos sem distinções, fazendo com que as metas da universalização do ensino básico não seja apenas no âmbito quantitativo, mas principalmente no qualitativo, trazendo a esse aluno a garantia de uma educação de qualidade como propõe a Constituição Federal.

⁴ A fonte está relacionada às definições dos programas de Políticas Públicas e estão disponíveis no site do MEC.

O caminho ainda é longo, mas todos, envolvidos na construção de uma escola de qualidade poderão fazer com que a educação no Brasil seja realmente acessível e para todos e sem diferenças sociais.

3 A AMPLIAÇÃO DO ENSINO BÁSICO: UM AVANÇO SOCIAL

A ampliação do tempo de permanência na escola deve assegurar principalmente o desenvolvimento da criança respeitando sua infância, seu tempo e não apenas sendo uma maneira de aumentar sua permanência na escola, para diminuir a repetência ou ainda focar somente nos conteúdos a serem aprendidos nesse ano.

As reestruturações na educação não devem ser vistas apenas na inclusão do aluno para fins sociais ou numéricos, mas deve-se ter um olhar atento para as práticas pedagógicas, o currículo apropriado para as crianças de seis anos, observando a etapa escolar para obter-se uma escola de qualidade que possa torná-lo um cidadão consciente, crítico, reflexivo, sabedor de seus direitos deveres.

Vemos a necessidade de um destaque quanto ao currículo e os programas apresentados para que as reestruturações não sejam apenas um ano acrescido na vida escolar dos alunos com as mesmas marcas e atributos da primeira série do ensino de oito anos, e nem da última fase da educação infantil (terceiro estágio, pré-escola, etc.). Levar em consideração um currículo apropriado para a criança nessa fase, quanto ao tempo, espaço, as avaliações, metodologias e práticas de trabalho, e não apenas a alfabetização, letramento e os conteúdos.

Passado o prazo de planejamento e o início de sua implantação devemos através de debates, reflexões e discussões avaliar os pontos positivos e negativos desse processo, para que as crianças de seis anos sejam inseridas ao ensino fundamental com uma adaptação tranquila, e também para que professores, coordenadores, equipe técnica administrativa e equipe de apoio encontrem a melhor forma de relacionamento, interação e adaptação de todos os envolvidos nas instituições de ensino básico.

Recentes mudanças na legislação ampliaram o Ensino Fundamental de oito para nove anos, sendo assim, as crianças de seis anos passam da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Esta necessidade foi sugerida pela primeira vez na LDB (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) onde era mencionado o ensino obrigatório de nove anos, porém tornou-se meta através do Plano Nacional de Educação ⁵ (Lei n. 10.172 de 2001) e foi concretizada na Lei n° 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Ficou decidido que, após a publicação oficial desta lei, os Estados e Municípios teriam até 2010 para

⁵ O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. O texto prevê formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das conquistas previstas. Além disso, há estratégias específicas para a inclusão de minorias, como alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida, entre outras diretrizes e metas.

se planejar e organizar, com o objetivo de mudanças progressivas, permitindo que as secretarias tivessem tempo suficiente para o planejamento.

Podemos observar no histórico a seguir, o grande avanço na organização na educação brasileira depois de vários estudos, as discussões, os retrocessos, as adequações quanto aos processos pedagógicos, às necessidades espaciais e físicas, temporais, formativas, e principalmente sociais, para que a chegada dessa criança não se torne apenas um ano a mais e sim um ano com aprendizados que sejam muito importantes para sua vida estudantil.

Segundo Piletti e Rossato (2010), a partir da Constituição de 1934, o ensino primário é inserido tanto na obrigatoriedade quanto na gratuidade, princípios do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ⁶ de 1932, e segundo esses princípios, a educação deve ser organizada, pois é fragmentada, desarticulada e necessita de um espírito filosófico, científico e social, não deve ser elitista, precisa ser uma educação igualitária, universalizada, democrática, sem privilegiar apenas as classes mais abastadas.

As constituições posteriores de 1946, 1967 e 1988, retomam o que a Escola Nova trouxe como marcos pedagógico e curricular da educação brasileira, a gratuidade do ensino público, Ghiraldelli Jr.⁷ Nos mostra como os recursos públicos foram utilizados para o sistema educacional em 1946.

Com o artigo 130 o Estado Novo forneceu indícios de não desejar carrear os recursos públicos provindos dos impostos para a democratização das oportunidades de educação para a população. Pelo contrário, deixou transparecer a intenção seguinte: os mais ricos, diretamente, deveriam financiar a educação dos mais pobres. Institucionalizou-se, assim a escola pública paga e o donativo obrigatório através da caixa escolar (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 83).

Em 1961 após treze anos de discussões pelos defensores da escola pública, a segunda lei nacional da educação LDB 4024 é aprovada e quem assume a tarefa do primeiro Plano Nacional da Educação (PNE) em 1962 é Anísio Teixeira. Cria-se então uma tensão entre escolas públicas e privadas, pois o ensino primário passa a ser gratuito e obrigatório, sendo distribuído em quatro séries anuais obrigatórias e duas facultativas, esse ciclo era apenas um preparo para o exame admissional que credenciava o aluno a prosseguir estudos com duração de sete anos divididos em dois ciclos, o ginásial com quatro anos e o colegial com três anos.

No período do Regime Militar (1964-1985) houve um crescimento econômico e o aumento da classe média, deu-se então a expansão quantitativa do ensino, com isso a educação retrocede, pois apesar de determinar a municipalização do ensino, não disponibiliza recursos para esse fim. Nessa

⁶ A Constituição de 1934 incluiu tanto a obrigatoriedade quanto a gratuidade do ensino primário- princípios defendidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, assinado por ilustres educadores daquela época, tais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, membros do movimento chamado Escola Nova, que passou a conduzir os marcos pedagógicos e curriculares da educação brasileira. (Piletti e Rossato, 2010).

⁷ Paulo Ghiraldelli Jr. nasceu em São Paulo em 23 de agosto de 1957. É livre-docente pela UNESP, onde trabalha com Filosofia e com Pedagogia na Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília.

mesma época o PNE de Anísio Teixeira foi vetado por conter muitas ideias pedagógicas e curriculares segundo os militares, o que causou a queda da qualidade do ensino brasileiro.

Os autores continuam o histórico da educação citando a lei nº 5692 de 1971 que reorganiza o ensino de primeiro grau para oito séries anuais (juntando o primário e o ginásio), obrigatório a partir dos sete anos, e segundo grau para três ou quatro séries anuais, eliminando assim os exames de admissão para o ginásio.

Já na Constituinte de 1988, temos o agravamento da crise na qualidade de ensino iniciado no período anterior, que estava recebendo os até então excluídos e não estava preparada para esse aumento da clientela, pois sem financiamento e sem ter o olhar voltado para a formação de professores, materiais e práticas pedagógicas e para um currículo adequado, o que vemos é a falta de equidade e de foco na educação e, portanto tivemos um retrocesso.

Também nesse período o município passa a ter a mesma autonomia do estado na educação e se inicia o conceito de educação democrática, possibilitando o acesso dos excluídos anteriormente, mas peca por preferir o ensino democrático onde todos aprendem, para assim termos uma ampla democracia e não apenas no aspecto do acesso.

Em 1988 começa a tramitar a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que é concretizada apenas em 1996, nesse período temos a fusão do 1º grau e 2º grau, transformando o primeiro grau em ensino fundamental com duração obrigatória de oito anos, e o segundo grau em ensino médio com duração mínima de três anos, tem então um avanço, no que diz respeito à eliminação do exame admissional, possibilitando a todos o acesso ao ginásio. Nesse período também temos o segundo grau transformado em ensino profissionalizante devido à necessidade de mão de obra da época.

De acordo com a CNE 07/2010, art. 29 a 34 prevê a recuperação e reconhecimento do caráter lúdico da Educação Infantil com o intuito de articular todas as etapas da educação, especialmente entre a educação infantil e o ensino fundamental. Nos fala também sobre a oferta de vagas e a demanda específica, sendo que os três anos iniciais devem assegurar o letramento e alfabetização, levando-se em consideração a complexidade desse processo, assegurando também o desenvolvimento das diversas formas de expressão culturais, sociais e artísticas, evitando assim os prejuízos causados pela repetência e mantendo o foco na passagem do primeiro para o segundo ano.

No que se refere aos componentes curriculares bem como Educação Física e Artes poderão estar a cargo do professor polivalente ou de professor especialista, com licenciatura específica. Quando a escola opta por ter o ensino de língua estrangeira nos anos iniciais o professor deve ter formação específica, contudo deverá existir integração entre os diversos componentes.

Quanto à avaliação dos alunos, essa deve ser redimensionadora da prática pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica,

utilizando para isso procedimentos e instrumentos diferenciados, tais como a observação, registro descritivo e reflexivo, trabalhos individuais e coletivos, exercícios, provas, questionários, dentre outros, priorizando sempre os aspectos qualitativos da aprendizagem. Sendo que esses procedimentos de avaliação deverão estar em consonância com as realizadas em nível nacional e as congêneres nos diferentes municípios e estados.

Por fim este artigo diz que o projeto político pedagógico da escola deve mencionar os sistemas, as redes de ensino e principalmente o que é esperado dos alunos no que tange à aprendizagem. A escola tem um projeto político pedagógico, e projetos menores que o impulsionam.

Em 2006, com a lei 11.274 o ensino fundamental passa de oito para nove anos com início na educação básica aos seis anos de idade. Através da Resolução CNE/CEB 7/10, de 14/12/2010 foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, propondo as reorganizações necessárias do ensino básico e com foco principalmente no aluno, esse período sugere a necessidade de um olhar diferenciado para que essa reestruturação, não tenha apenas uma ideia quantitativa e não seja apenas um ano a mais na vida escolar das crianças, com as mesmas características da primeira série do ensino fundamental de oito anos nem da última etapa da Educação Infantil (terceiro estágio, pré-escola, etc.).

É preciso que tenhamos um olhar voltado para a faixa etária e principalmente ao desenvolvimento dessa criança nos aspectos físicos, psicológicos e sociais, para isso é necessário repensar nas práticas pedagógicas, na adequação dos espaços físicos, tempo, materiais pedagógicos, metodologias de trabalho, formação do professorado, no processo de avaliação, cursos de formação para toda equipe que receberá essa criança de seis anos nas escolas de ensino fundamental.

Para que efetivamente esse tempo a mais seja importante na formação dessa criança e não apenas para cumprir as medidas administrativas, precisamos focar nas características dessa criança quanto a sua idade cronológica e seu desenvolvimento, assim como a sua realidade social e cultural, alcançando um melhor desempenho educacional com maiores oportunidades de aprendizagem, tornando mais eficaz o emprego desse tempo. Os documentos do MEC – “Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”⁸, nos alerta para que a inserção desses alunos tenha um

⁸ Tal publicação busca fortalecer o processo de debate com professores e gestores sobre a infância na educação básica, tendo como focos o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino fundamental de nove anos, mas sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino. Nesse documento são desenvolvidos temas como a infância e sua singularidade; a infância na escola e na vida: uma relação fundamental; o brincar como um modo de ser e estar no mundo; as diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; as crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; a organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos organizadores; avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão e modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.

aproveitamento eficaz, e traz importantes reflexões quanto à inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos.

Seu ingresso no Ensino Fundamental obrigatório não pode constituir-se em medida meramente administrativa. O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas (MEC 2006).

Para Nascimento e Pagel (2006), ampliação do ensino básico é um avanço social. Até então apenas as crianças de renda média e alta tinham acesso facilitado às salas de aula, o que trazia a desigualdade entre essas crianças e feria a nossa Constituição. Oferecer à criança de baixa renda a oportunidade de ser incluída no sistema educacional, já que a educação infantil pública não atendia a demanda desses alunos, não é apenas uma etapa obrigatória e sim direito da criança, opção da família e dever do Estado.

O número de matrículas vem aumentando gradativamente, assim, o ensino de nove anos é um avanço social no sentido de fazer com que a escola seja acessível a todo brasileiro, sem discriminação de posicionamentos sociais e econômicos, uma escola mais solidária que oportuniza todas as crianças, adolescentes e jovens o acesso a uma educação de qualidade.

A inclusão dessas crianças na escolaridade obrigatória resgata um direito de cidadania, uma vez que permite a uma parcela maior da população se beneficiar de um direito que antes era de poucos. Garantindo desta forma que todas as crianças que não tem acesso à educação básica possam exercer esse direito, assim como as que já estavam sendo atendidas na última etapa da Educação Infantil. (Saveli, 2008).

A meta dessas propostas educacionais é incluir o enorme número de pessoas que não tem acesso ao sistema educacional no Brasil por diferentes fatores, e fazer com que a escola seja democrática, acessível, acolhedora, justa, e que realmente forme cidadãos críticos, para que todos tenham o direito a um aprendizado digno, não só para seu meio de sobrevivência, mas para própria formação e inserção na plena cidadania.

4 EM BUSCA DE UMA CONCEITUAÇÃO

Bakunin (1979, p. 20) já defendia a educação integral sob um aspecto sociopolítico ao questionar se “poderá ser completa a emancipação das massas trabalhadores enquanto receberem uma instrução inferior à dos burgueses”, considerando que “pedimos para o povo [...] instrução integral, toda a instrução, tão completa como o requer a força intelectual do século”. Marx e Engels (1992) consideram que a educação deve integrar educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica, que inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas essenciais aos diversos ramos industriais. Gonçalves (2006, p. 130) coloca que tradicionalmente se entende educação integral como a que leva em conta “o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão

cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações”. Dessa maneira, o sujeito deve ser considerado do ponto de vista biopsicossocial. O autor acrescenta ainda que “o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, que [...] tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização” (GONÇALVES, 2006, p. 130). Depreende-se das palavras do autor que a pessoa, em sua totalidade, integra aspectos biológico-corporais, sociais, cognitivos, afetivos, morais, em um contexto de tempo e espaço. Assim, um processo educativo integral deve abranger todos estes aspectos de modo integrado, visando à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional.

Guará (2006, p. 16) enfatiza que “a concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação”. Nesse sentido, educação integral se associa à concepção filosófica de homem integral, entendido em sua totalidade, englobando “suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais” (GUARÁ, 2006, p. 16). Para Mathias (2006), a concepção de educação integral a partir da formação integral do ser humano amplia o conceito de educação e abre espaço para que a sociedade como um todo se envolva e se torne responsável pela formação de novas gerações. Desse modo, a educação integral não só contempla o ser humano de forma integrada como também a diversidade dos espaços educativos como conceito fundamental. Diversos espaços de aprendizagem possibilitam “a ampliação de repertórios relacionais, culturais, científicos, artísticos, todos importantes para a criação de significados, compreensão da realidade e aumento da capacidade de intervenção positiva” (MATHIAS, 2006, p. 12). Consta-se, dessa maneira, que o autor considera a educação integral como um recurso para que crianças e adolescentes se redescubram como sujeitos de direito em sua integralidade humana.

A busca de definições demonstra que o tema é suficientemente complexo para fomentar indefinições, como a apresentada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (BRASIL, 2009, p. 16): “Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de ‘formação completa’[...]”.

Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas. Guará (2006, p. 15) compactua essa indefinição ao afirmar que “Isoladamente, nenhuma norma legal, concepção ou área da política social dá conta do atendimento completo pretendido pelas propostas de educação integral”.

A autora enfatiza que, em sua dimensão humanizadora, a educação “assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição

da vida pessoal e social” (idem). Paralelamente a essa dimensão filosófica, Guará (2006, p. 17) entende a educação integral como “articulação de saberes a partir de projetos integradores”, a partir da qual “a relação escola/comunidade também poderá propiciar o estudo dos temas transversais, a integração entre as disciplinas e o trabalho coletivo”.

Assim, Educação integral representa a visão de crianças, adolescentes e jovens como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões: desenvolvimento intelectual, físico, do cuidado com sua saúde. Dentro desse conceito, é fundamental ofertar oportunidades para desfrutar e produzir arte, conhecer e valorizar sua história e seu patrimônio cultural, ter uma atitude responsável diante da natureza, respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes (BRASIL, 2016).

5 CARACTERÍSTICAS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL CONTEMPORÂNEA

Paiva, Azevedo e Coelho (2014, p. 51) informam que a contemporaneidade apresenta novos aspectos da educação integral, a educação integral e o tempo integral, “seja pelas propostas governamentais de ampliação da jornada diária escolar, seja pelas reflexões de pesquisadores que se dedicam ao estudo desta temática”. Para esses autores, na atualidade a educação integral apresenta caracterizações que podem ser expressas pelas seguintes relações:

[...] educação integral na perspectiva de promover proteção integral a crianças e adolescentes; educação integral a partir da oferta de um currículo escolar integrado e; educação integral associada ao tempo integral, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola.

Levando em consideração que a Educação Integral tem como foco “captar a complexidade de uma pessoa em sua totalidade, propondo o desenvolvimento cognitivo, emotivo, espiritual e físico”, Gouveia (2006, p. 84) apresenta as características principais da ação pedagógica integral:

Um roteiro de aprendizagem que abrange os campos ético, estético e político; a noção de ciclo de vida que considera o aprendizado ao longo da vida, não se restringindo à escola; atendimento das satisfações humanas, tais como criação, proteção, afeto, compreensão, identidade, lazer-ócio, liberdade e participação; garantia dos direitos de educação, abrangendo os aspectos de aceitabilidade, acessibilidade, exequibilidade; formulação políticas educativa, econômica, social e cultural sob uma ótica transectorial.

Essas características atendem ao que dispõe a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu Artigo 205, ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 121). Do mesmo modo, o texto referência, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a educação como “um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas

dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017, p. 5). Nesse contexto, Gouveia (2006, p. 84) considera que “a educação integral é realizada por meio de uma equação político-pedagógica que, sustentada por esses princípios, articula sujeitos da aprendizagem, objetos de conhecimento”. A noção de sustentabilidade é outra marca da Educação Integral, uma vez que se compromete com processos educativos contextualizados e com a interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica.

Cavaliere (2002, p. 266) já defendia a criação de “condições para o estabelecimento de um convívio intenso, autêntico e criativo entre todos os elementos da comunidade escolar”. Para isso, é necessário que o ambiente escolar congregue crianças e adultos em experiências democráticas, a partir das quais torna-se possível construir essa nova identidade. De acordo com o documento Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 11), um dos fundamentos pedagógicos da educação refere-se à equidade que “reconhece, aprecia e os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira”.

Ao compreender que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, a equidade “requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção [...]”. Tais princípios refletem igualmente aqueles propostos na Carta Magna de 1988 e na LDB de 1996. Estudos realizados pelo Cenpec/ Itaú Social/ Unicef (BLASIS et al., 2011, p. 33) apontam novos paradigmas para a educação quais sejam: a) ressignificam a educação integral e com ela a educação pública brasileira; b) contextualizam a educação e a aproximam das práticas socioculturais da cidade e da comunidade, rompendo o isolamento em que a maioria das escolas se encontra; c) reinventam a orientação curricular e compartilham sua intencionalidade pedagógica com a comunidade; d) integram a política educacional à política social, buscando intersetorialidade no desenvolvimento de projetos educacionais; e) criam redes de relação com a família, com a comunidade, com a sociedade e a cidade e, finalmente, f) firmam um novo olhar para o território não apenas para compor uma cesta mais robusta de oportunidades de aprendizagem a seus alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com esse estudo, entre os fundamentos que embasam as formas de organização da educação integral, aponta-se a cidade como território de aprendizagem. Nessa perspectiva, os territórios dos municípios representam espaços de educação e de aprendizagem a partir de iniciativas educativas de instituições formais e não formais entre as quais se incluem a família, a escola, as empresas, as associações comunitárias, as instituições culturais e outras instâncias da sociedade.

Pretende-se, desse modo, promover estreita relação das crianças e adolescentes com a cidade, rica em espaços que mobilizam a curiosidade, o interesse e as oportunidades de aprender. Infere-se que cabe à escola se compor com instituições que ofertam ações socioeducativas, culturais, esportivas, lúdicas entre outras, para permitir tanto a circulação quanto a exploração de novos ambientes e da diversidade cultural.

Ressalte-se que a utilização da cidade como um todo como espaço de aprendizagem não reduz a centralidade do espaço escolar na oferta da escolaridade básica de direito de crianças e adolescentes. Não obstante a dinâmica do mundo atual, entretanto, mostra que esse espaço não é mais suficiente para o conjunto de aprendizagens que as novas gerações querem e de que precisam para enfrentar os novos desafios constitutivos da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e novos fins**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Governo Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 11 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394: **diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Governo Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2019.

Brasil. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

_____. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 18 ago. 2019.

_____. MEC/SEB. **O ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2004a.

_____. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: relatório do Programa**. Brasília: SEB/MEC, 2004b. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 25 ago. 2019

_____. Lei nº. 11.114, de 9 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/SEB nº. 3, de 3 de agosto de 2005.

_____. Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 7, de 7 de julho de 2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo Escolar. Sinopse Estatística dos anos de 2003 a 2008.

_____. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Ações e Programas. Educação Básica.**

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: MEC/SEB, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p.247-270, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

GOUVEIA, Maria Julia Azevedo. **Educação Integral com a infância e a juventude**. Cadernos Cenpec, v. 1, n. 2, p.77-85, ago. 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/128/160>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri (SP): Editora Manole, 2003.

MELLO, Guiomar N. de. Secretaria de Estado da Educação São Paulo. Rede do Saber. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/certificacao/AcervodeCursos/Pol%C3%ADticaEducacional/tabid/2929/language/pt-BR/Default.aspx>>. Acesso em: 11 ago 2019.

PILETTI, Nelson, ROSSATO, Geovanio. 2010. **A Educação Básica: da organização legal ao cotidiano escolar**. São Paulo: Ática.

SACRISTAN, Jose Gimeno. **La Educacion Obligatoria: su sentido educativo y social**. Ediciones Morata: Madrid, 2001.

SAVELI, E. L. **Ensino fundamental de nove anos: bases legais para sua implantação**. In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, n. 1, p. 67-72, 2008.

INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NAS SÉRIES INICIAIS

Natalia Pereira dos Santos Naito ¹

RESUMO: O presente trabalho investigou questões sobre a importância do uso da tecnologia no processo de aquisição da leitura e escrita. Em especial o uso do computador e da internet como ferramenta mediadora do processo ensino-aprendizagem de educandos, uma vez que tais recursos estão presentes de forma frequente no cotidiano dos alunos. A pesquisa objetivou levantar questões importantes sobre o uso das tecnologias já que, atualmente ela ganhou diversas funções, uma delas como apoio pedagógico. Tal possibilidade se deu com o advento da internet que trouxe novidades para o ensino, criando diferentes formas de aprender. Levando a investigação a ter como metodologia a pesquisa bibliográfica e estatísticas, bem como reflexões a partir de materiais que falam sobre o assunto escolhido, proporcionando acerca do tema reflexões para o uso da tecnologia como um eficiente recurso pedagógico em sala de aula.

Palavras-Chave: Educação. Tecnologia. Aprendizagem. Leitura.

ABSTRACT: This work investigated questions about the importance of using technology during reading and writing acquirement process. Especially the use of the computer and internet as a mediator tool of teaching-learning student process, since those resources are frequently present in the students daily life. The research aimed to raise important questions about the use of technologies since, currently, it has gained several functions, one of them as a pedagogical support. This possibility occurred with the advent of the internet that brought news for teaching process, creating different learning ways. Leading the research to have as methodology to bibliographical research and statistics, as reflections that talks about the chosen subject, providing reflections about the theme for technology use as an efficient pedagogical resource in the classroom.

Keywords: Education. Technology. Learning. Reading.

1 INTRODUÇÃO

As novas tecnologias, com a sua potencialidade em transmitir, processar e armazenar toda a informação que esses profissionais precisam e através da sua capacidade de comunicação, são excelentes meios de capacitação e treinamento dos futuros profissionais também, educando-os em sua totalidade, onde as práticas educativas ultrapassadas são deixadas de lado, dando lugar a modelos pedagógicos que visam a participação do indivíduo na sociedade em que está inserido, para que ele

¹ Licenciatura em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu. Pós-graduação em Especialização em Psicopedagogia.
e-mail: ps.naty@gmail.com

possa ser um agente transformador de sua realidade, que muitas vezes é cercado de tristeza e falta de recursos, com poucas possibilidades de sucesso profissional e estudo.

Assim, os professores ou educadores devem estar preparados para entender e procurar formar jovens que tenham as habilidades destacadas pelos quatro pilares básicos da educação: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver com os outros e o aprender a ser. (DELORS, 2003)

Dessa forma, novas políticas pedagógicas precisam ser criadas de maneira a permitir aos profissionais da educação um maior desenvolvimento de práticas educativas que estejam comprometidas com as novas formas de ser e agir do homem, para que a sociedade possa ser mais crítica e engajada politicamente, reconhecendo seus deveres e direitos e procurando melhorar, ou mesmo, mudar sua história de vida.

O referido trabalho foi desenvolvido com base na pesquisa teórica e bibliográfica de autores que tratam do uso das TIC's como um eficiente recurso para aquisição da leitura e escrita de educandos. Levando a pesquisa ter como foco principal a reflexão crítica do assunto, buscando o esclarecimento do tema de forma que facilite o entendimento e esclareça como a tecnologia pode ser utilizada como um eficiente recurso.

A pesquisa teve como aporte o embasamento em estatísticas mostrando como a tecnologia vem avançando gradativamente no Brasil, proporcionando a entrada das TICS's de forma grandiosa, seja em casa ou na escola, levando o aluno a ter contato direto com os recursos tecnológicos, proporcionando uma aprendizagem mais significativa de forma que inclua e integre o uso das tecnologias no processo pedagógico.

2 A ERA DIGITAL: CARACTERÍSTICAS E POSSIBILIDADES

O mundo atual tem sofrido transformações importantes no que diz respeito às novas tecnologias, sejam elas de informação, de comunicação ou mesmo, educacionais. É nitidamente observável que os computadores e softwares têm modificado radicalmente a vida da sociedade contemporânea e no que diz respeito à educação, iniciou-se uma discussão sobre o papel das novas tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem, que tem despertado o interesse de diversos educadores, onde a discussão sobre os novos caminhos que a educação vai seguir, com sua entrada tornou-se essencial.

Implantar as tecnologias educacionais no universo da educação faz com que docentes alunos e até mesmo a escola reflitam sobre essa nova possibilidade de aprendizagem e observem quais são os benefícios que ela pode proporcionar a todos os envolvidos, assim, analisar que tipo de mudança que está acontecendo no processo de trabalho docente com a introdução de novas tecnologias educacionais,

assim como as novas posturas do profissional, diante dessas inovações, ajuda na criação de maneiras de aproximar as novas tecnologias daquela faixa populacional que ainda não tem acesso total a ela.

Várias são as publicações sobre as TIC na educação, onde se tem autores como: Adell (2007); Barbosa (2000); Carvalho (1994); Ferkiss (2006); dentre outros. É claro que a maioria da população mundial tem acesso às novas tecnologias, mas ainda existe uma grande parte da população que não sabe nem como se liga um computador ou o que é a internet e todos os benefícios educacionais que ela pode trazer a todos. Ao se traçar uma análise comparativa entre os educadores que têm conhecimentos sobre essas tecnologias e os que não têm é possível entender a importância que as novas tecnologias têm para a escola e a aprendizagem dos alunos, pois até o trabalho docente sofre uma transformação.

Segundo o IBGE (2010) nos últimos três anos o número de internautas cresceu 75,3% no país. No final de 2008, existiam 56,4 milhões de brasileiros, com idade superior a dez anos, que tinham acesso à internet, sendo equivalente a 34,8% da população. No ano de 2005, esse número era muito menor, pois apenas 31,9 milhões de pessoas tinham acesso a ela.

Analisando-se o crescimento pesquisado pelo IBGE, é possível destacar que grande parte dos novos internautas são advindos das camadas de baixa renda, o que se entende que houve uma maior difusão da inclusão social, mas mesmo com esse avanço, o país ainda se encontra em atraso quando relacionado a outros países em termos de acesso à internet.

Conforme o ranking da *Internet World Statis*, a porcentagem da população com acesso à internet é muito menor no Brasil do que nos países vizinhos, como a Argentina, o Chile, o Uruguai e a Colômbia, pois segundo os coordenadores do IBGE (2010), os atrasos da difusão digital brasileira ainda estão ligados a outros problemas estruturais do país, como o acesso à educação e a distribuição de renda.

Mesmo sendo considerada baixa, a média de acesso à internet no país, ainda foi considerada maior do que a da América Latina, quando se considera todo o continente sul americano, onde aproximadamente 30,5% da população possuem acesso à internet.

A grande vencedora desse ranking do instituto é a América do Norte, com 74,2% de sua população conectada, sendo que na ordem aparece a Oceania, com 60,4% e a Europa, com 52%. Quando se observa os resultados dos continentes, a África é a que tem a menor média, com 19,4% de sua população com acesso à internet (IBGE, 2010).

Através do exposto é possível entender a grande necessidade de uma maior atenção a uma determinada camada da população, a dos alunos do ensino fundamental, que ainda não possui acesso à internet e às novas tecnologias, ou que já possui, mas ainda não conhece o universo do trabalho colaborativo.

Ampliar as discussões sobre o uso de computadores e softwares educacionais, no que está relacionado ao caráter didático do uso destas tecnologias e no que está ligado às transformações do trabalho docente decorrentes destes meios, faz-se necessário e urgente.

Através da tecnologia é possível levar aos alunos, uma oportunidade de conviver com momentos de prazer, estando ligados a grandes chances de socialização e aprendizagem significativa, mas para que isso aconteça, as tecnologias educacionais precisam estar disponíveis a elas, no seu local de convivência para que possam usufruir delas com tranquilidade e propriedade, criando assim uma cultura da coletividade, onde todos podem aprender e criar num ambiente tecnológico e coletivo, principalmente na fase da alfabetização.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao se falar em alfabetização não poderia ser esquecido o ambiente, onde primordialmente ela acontece, a escola. A sociedade precisa participar das decisões tomadas dentro do ambiente escolar, fazendo-se presente na estruturação do espaço, na elaboração dos currículos e na qualidade de ensino proporcionada por ela.

A escola deve ser um espaço onde a aprendizagem acontece em meio às vivências culturais, à socialização, onde a autonomia seja valorizada, com estímulos e desafios que ajudem a criança a sentir prazer e alegria em aprender, ela deve ser um lugar onde o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões seja priorizado.

Quando a escola toma o papel de polo gerador de conhecimento e cultura, onde o aluno pode permanecer o quanto quiser e achar necessário, pode apropriar-se e pode produzir conhecimento, sendo responsável pela formação do cidadão, comprometida com a construção social do aluno e da comunidade, ela cria assim, um ambiente genuinamente de alfabetização e aprendizagem.

Quando se fala em alfabetização não se pode esquecer-se de alguns fatores importantíssimos para este momento da aprendizagem, pois o ser humano é dotado de múltiplas dimensões e todos aprendem, mas podem ser em tempos e ritmos diferentes. Por estar em desenvolvimento e crescimento contínuo, o ser humano e a criança, em especial, devem ter oportunidade de aprender e adquirir conhecimento continuamente, processualmente, onde este conhecimento deve ser transmitido em sua totalidade.

Nem seria necessário falar da importância de a escola ser democrática e aberta a toda a comunidade, com participação de todos em sua gestão, podendo assim ter melhores projetos, elaborados de maneira a atender todos os nichos desta comunidade.

Para que a criança aprenda de verdade é necessário que haja na escola uma diversidade metodológica e que a avaliação seja diagnóstica, processual e formativa, onde a inclusão de crianças com as mais diversas dificuldades seja respeitada.

Falando especificamente com relação à linguagem escrita, constatou-se que a criança desta idade, que vive cercada de símbolos e estímulos com letras, tem uma grande vontade de aprender a ler e a escrever, por isso sente um forte desejo de frequentar uma escola.

Quando uma criança é estimulada socialmente, com qualidade e com a possibilidade de muitas interações entre os adultos e as outras crianças, seu desenvolvimento será maior. Estimular e criar oportunidades de exploração, de conhecimento faz dessa criança uma criança com mais possibilidades de aprendizagem e assim de sucesso.

4 O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: COMO NOVAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER

Rosa (2002) afirma que no século XVIII, a família passa a se preocupar com a higiene e saúde física da criança. Com o sentimento, a criança se tornou o centro das atenções dos adultos. Tudo o que a criança fazia ou faz até hoje é motivo de papricação e lindo aos olhos dos pais. Com este pensamento as escolas tiveram que manter as crianças próximas do seu lar, com diferenças do tempo antigo que só se preocupavam em formar jovens intelectuais.

Hoje a escola dedica-se à educação e a formação, usando a psicologia e seus elementos essenciais. Com o tempo passando, a partir do século XVIII, a família rompe formas antigas de educação e cria novos métodos para ficarem mais próximos as suas crianças. Estamos falando do contexto que se envolve a família, como as novidades avançadas que chegam para as crianças de hoje. A TV é uma das formas desestimulante para criança, pois é através dela que vem tudo condicionado, não se cria apenas se copia.

Os pais de hoje não têm tempo, privando o tempo da criança de brincar, preenchendo seu dia com muitos compromissos. É importante vermos a criança de hoje como um ser em desenvolvimento e prestes a ter mudanças no seu dia a dia. A criança de hoje precisa fugir do cotidiano dos pais, pois eles são os espelhos que refletem nos filhos.

Segundo Rojo (2003) estas crianças precisam de interação lúdica para amadurecer seu emocional e construir sua sociabilidade infantil, tornando seus momentos mágicos interessantes exercitando assim a sua capacidade de observar, de atenção e de concentração.

O lúdico significa jogo, interação e divertimento. É desta forma que necessita ser passado para criança e para o adolescente, de maneira pacífica e com entretenimento. Nas atividades o professor

deve buscar conhecimentos sobre o assunto principalmente quando se trata de leitura, pois o nome pede e requer atenção intelectual deles (da criança, do adolescente e do adulto).

Conforme Rosa (2002) surge aí a tecnologia que pode ajudar de forma significativa na aprendizagem da leitura e da escrita através dos jogos e das brincadeiras.

Seja qual for à idade, o leitor precisa ter algo prévio do que está prestes ao criar o seu conceito diversificará suas formas e vontades de ler algo que lhe interesse.

Lembrando sempre que leitura e arte andam juntas, dependendo uma da outra. A importância do lúdico vem pela aprendizagem e o prazer da leitura. Existem professores que sentem dificuldades nas séries iniciais do ensino fundamental em utilizarem o desenvolvimento lúdico da criança na sala de aula, principalmente usando a tecnologia. Mas eles afirmam que lhes faltam um pouco do conhecimento teórico de como ensinar o lúdico no cotidiano escolar, já que vale muito a atenção da criança e do adolescente que se dispersa de repente sem menos esperar.

De acordo com Rojo (2003) é constatada a importância de se trabalhar o lúdico em todos os momentos em que o aluno está na sala de aula, buscando o despertar deles a qualquer momento de entrosamento, pois é fundamental trabalhar o lúdico na educação visando à formação do indivíduo capaz de cooperar, liderar, de viver em grupo que é o principal objetivo desse contexto.

Muitas vezes por próprio despreparo, professores acham difícil utilizar atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem e diversas vezes alegam que geram distrações e conseqüentemente indisciplina. Existem algumas palavras mágicas que só funcionam juntas, Lúdico, Brincar, Brincadeira, Aprendizagem, Professor, Tecnologia. Palavras mágicas que fazem parte do cotidiano da criança.

Rosa (2002) afirma que o desafio de hoje é prender totalmente a atenção da criança, pois vivem rodeados pela mídia e de recursos tecnológicos. Faz com que o professor pense em alguma prática parecida, mas com atividades complementares para firmar o pensamento e a atenção de seu respectivo aluno (criança ou adolescente).

Para Rojo (2003) é algo complexo, pois além de trabalhar com métodos antigos é preciso se aprimorar no que faz e ter ciência de que vai dar certo, usando a prática dos recursos tecnológicos de hoje. Nos tempos de hoje, não é interessante para o aluno ficar sentado todo tempo e somente escutar, o professor deve levar de encontro com seu aluno algo prévio, pensante, como desafios após aquele longo discurso, fazendo com que eles pensem e também deem suas próprias opiniões. Lembrando que somos seres pensantes e agimos por impulsos, toda ação gera uma reação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na literatura estudada e pesquisada para este trabalho, encontraram-se várias possibilidades de uso das TICs na educação, e, principalmente, na alfabetização, uma vez que elas se fazem cada dia mais presentes nas vidas dos estudantes, pois ao jogar virtualmente, num videogame, ao conversar num chat ou rede social, os educandos estão utilizando as TICs e basta a escola entender qual é a melhor maneira de utilizá-la em seu favor.

Construir o conceito sobre as características e o comportamento dos principais envolvidos em relação às TICs não é uma tarefa fácil, portanto a equipe de gestores, os professores e os alunos das escolas precisam entender que as TICs já fazem parte da vida de cada um deles, assim, ela deve ser o elo que une todos os envolvidos na questão educacional.

Através de metodologias colaborativas para incrementar a formação e a capacitação dos alunos nas escolas, para o uso das TICs, como: utilização de computadores para pesquisas dos conteúdos aprendidos em sala de aula, divulgação desse material, uso de jogos educacionais que reforcem os conteúdos e utilização dos chats e blogs para o diálogo e a comunicação entre todos os envolvidos, o uso das TICs na educação dos alunos da escola estudada pode ser de grande valia.

Cabe agora, incentivar o uso das TICs pelos professores nas mais diversas escolas, com os alunos em fase de alfabetização, procurando metodologias que incrementem a formação e a capacitação dos alunos, além da integração professor-aluno-escola, aproximando ambientes colaborativos dos alunos e incentivando-os à pesquisa, à colaboração e ao uso dessas tecnologias para o seu crescimento pessoal.

Através desse estudo, procurou-se argumentar a favor do desenvolvimento de atividades colaborativas entre professores e entre alunos na fase de alfabetização acreditando-se que é necessário que aconteça a formação de um sujeito construtivo, capaz de respeitar-se, respeitar ao outro e o planeta, e tudo isso usando a tecnologia.

Faz-se necessário agregar e dar uma maior visibilidade a um grupo de evidências, que existe na literatura sobre o assunto, onde se relata a importante contribuição do trabalho colaborativo para as atividades escolares para com os alunos em fase de alfabetização.

Sobre o trabalho colaborativo, nas suas mais diversas formas, da mesma maneira que o entendimento do processo que dá sustentabilidade a esse trabalho acredita-se que esse tipo de atividade possui um alto potencial de ajuda ao enfrentamento dos sérios desafios que são propostos pela escola atual no Brasil.

Desenvolver nas escolas atividades de forma colegiada pode dar a oportunidade de se criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais tanto para alunos como para professores, proporcionando aos últimos, um maior grau de satisfação profissional.

O trabalho colaborativo permite a ambos o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade, que se perderam no caminho traçado pela sociedade brasileira, que se tornou extremamente competitiva e individualista.

A implantação de tecnologias educacionais nas escolas, com os alunos em fase de alfabetização pode ser um fator de progresso para esta população, pois será oferecida a ela uma oportunidade real de aprendizagem, socialização e cooperação, onde a partir daí, podem ser formados cidadãos críticos e criadores de sua própria história, onde deixarão de ser meros expectadores, para serem formadores de opinião de suas comunidades.

Se conseguirmos apontar caminhos para que a criança desfrute de bons e belos textos, nós conseguiremos introduzi-la na grande arte que é a literatura. Fazendo-as encontrar momentos de prazer em cada palavra, frase, folha ou livro que ler.

REFERÊNCIAS

ADELL, J. **Tendencias en Educación en la Sociedad de las Tecnologías de la Información**, EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 2007. ANTONIUK, Sérgio A. **Dificuldades na Aprendizagem**, UFPR, 2003.

ARAÚJO, E. S. **A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente sob as luzes da perspectiva histórico-cultural**. In: XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Anais... Curitiba, p. 3507-3518, 2004.

ARRIADA M., e RAMOS, E. **Como Promover Condições Favoráveis à Aprendizagem Cooperativa Suportada por Computador**. In: Revista Ibero-americana de Informática Educativa 2000. Chile: Universidad de Chile, 2000.

ASSUNÇÃO, Elisabete da e COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A História da Psicopedagogia**, contou também com Visca, in Psicopedagogia e Aprendizagem. Coletânea de reflexões. Curitiba, 2002.

BARBOSA, A. C. L.S. **Redes e Práticas Docentes: Adoção na Pesquisa, Resistência no Ensino**. São Paulo, 2000. 152pp. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, 2000.

BARROS, C. S. G. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 2002.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento**. Bahia: Editora UEFBa 2002.

- BOSSA, Nádía. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da Prática**, Porto Alegre: Artmed, 1994.
- BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: Se O Importante É Competir, O Fundamental É Cooperar**. Santos: Projeto Cooperação, 2001.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização**. In: Alfabetização e Letramento: Perspectivas Linguísticas. ROJO, Rosane Org., 3ª Ed., São Paulo: Mercado das Letras, 2006.
- CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. 19ª ed. Rio de Janeiro: sextante, 2003.
- DELORS, Jaques. **Educação, Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez: Brasília: MEC: UNESCO, 2003.
- FERKISS, Victor C. **O homem tecnológico: mito e realidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2ª Ed., 2006.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **O Saber em Jogo: A Psicopedagogia Proporcionando Autorias de Pensamento**, Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- FERREIRA, N. S. C. **Poderemos trabalhar juntos na sociedade mundializada? Desafios para os educadores**. In: PORTO, T. M. E. Redes em Construção: Meios de Comunicação e Práticas Educativas. Araraquara: JM, 2003.
- FREIRE, Paulo; DONALDO, Macedo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FERRERO, Emília e PALACIO, Margarita Gomes. **Os Processos de Leitura e Escrita – Novas Perspectivas**, Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.
- FONSECA, V. **Educação Especial - Programa de Simulação Precoce: Uma introdução às idéias de Feuerstein**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FREIRE, Paulo; DONALDO, Macedo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. **A Escola Como Organização Aprendiz: Buscando uma Educação de Qualidade**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1998.
- HIMANEN, Pekka Castells, Manuel - **The The Hacker Ethic and the Spirit of the Information Age**, Nova York, Random House, 2001.
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: **O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- IBGE. **Censo Demográfico 2010 - Resultados do Universo**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 20 julho 2017.

JARDIM, W. Rua de S. **Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Fundamental**: Manual de identificação e intervenção, São Paulo: Edições Loyola, 2001.

KAWAMURA, L. K. **Novas Tecnologias e educação**. São Paulo: Ática, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 2ª Ed.; São Paulo: Pioneira Educação, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**, coletânea de textos organizada por: Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org); **Alfabetização e Letramento: Contribuição para as práticas pedagógicas**, Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001.

LÈVY, PIERRE. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34 Ltda., 1ª edição, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. RJ: Forense, 4ª edição, 2006.

MARTINS, S. T. F. **Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica**. Ciência & Educação, Bauru, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002.

MERY, Janine. **Pedagogia Curativa, Escolar e Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 3ª Ed.; São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Revista EDUCA - Revista Multidisciplinar da Faculdade
Católica Paulista
Av. Cristo Rei, 305 Marília/SP
14 3422 1815 | revista@uca.edu.br

