

III JORNADA CIENTÍFICA DO INSTITUTO
EDUCACIONAL SEM FRONTEIRAS- IESF

ANAIS - 2018

PRODUÇÃO CIENTÍFICA PARA A
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

3^a Edição/2018



ANAIS

**III JORNADA CIENTÍFICA DO INSTITUTO
EDUCACIONAL SEM FRONTEIRAS- IESF
PRODUÇÃO CIENTÍFICA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

3ª Edição

Pontes e Lacerda - MT
- 2018

Diagramação: R. Robert

Arte/Capa: Luanh Galvão Menacho

COPYRIGHT © /2018- Rosa, Rozecrei

Rosa, Rozecrei (Org.)

3ª JORNADA CIENTÍFICA DO INSTITUTO EDUCACIONAL SEM FRONTEIRAS- IESF- Ciência, Cultura e Educação: Produção e Divulgação do Conhecimento. 2018 – p.283. Rosa, Rozecrei (Org.)

ISBN: 978-85-9535-124-0



1. Jornada Científica.
 2. Ciência
 3. Cultura
 4. Educação
 5. Produção
 6. Divulgação
 7. Conhecimento.
- 2018.

A fim de cumprir com a periodicidade deste Anais, corresponde ao Ano III/ 2018.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio e para qualquer fim, sem autorização prévia, por escrito, dos autores. Obra protegida pela Lei n 5610/98, Direitos Autorais.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Profa. Ms. Rozecrei Rosa
Profa. Esp. Andressa Joana Rosa Brandão

COMISSÃO CIENTÍFICA

(Composta por Professores: Especialista, Mestres e Doutores)

Adriana Silva da Costa
Alvino Moraes de Amorim
Aparecida Silva de Moraes
Célia Alves De Souza
Célia Alves de Souza Kênia
César Augusto Rossi
Cláudia Ines Kaim Pieniz
Cleidijane dos Santos Pereira
Cristimar Carvalho Duarte
Cristina Viotto Januário
Dayane Miranda Romeira
Denildo da Silva Costa
Elaine Marilene Stack Paludo
Elessandra Medeiros Campos Reis
Eliane Boroponepa Monzilar
Elizandra Rampanelli
Enerza da Silva Cuiabano
Érica Cristina da Silva
Eva Alves Cruz
Fábio Rodrigo Paludo
Fatima Rosangela Silva Cailos
Flávia Maria Ferreira
Gerciley Pereira da Rocha
Greice Amann
Idalina De Souza Peixoto
Iransy Alves de Oliveira
Irlene Gomes Ferreira Grava
Ivonete Aparecida Torrezan Susin
José Rodrigo Veloso

Kênia Aparecida Silva De Moraes
Lucilene Leite Xavier
Luiz Claudio da Silva
Luiz Fábio Da Silva Dourado
Márcia Ferreira Moreno
Marcia Maria de Almeida
Maria Alves De Souza Filha
Maria Do Carmo Souza
Maria José Felisbino da Silva
Maria Suely Alves da Silva Lagoa
Mariana Aparecida da Silva
Mário Marcio Ribeiro
Maxima Graziella Ortolan
Schmidt,
Patrícia da Silva
Rosângela Cabral Costa
Rosimar Macedo
Silvana Carnaúba dos Santos
Sirlei Rodrigues Lopes
Sirleide Tavares
Sirlene Gomes Ferreira Grava
Solange B.B dos Santos
Tatiane Maria da Silva Dias
Thelma Pires Gerônimo Motta
Thiara da Silva Nunes
Valmira Ribeiro De Souza
Vânia Aparecida Manegus Liesch

APRESENTAÇÃO

O Instituto Educacional Sem Fronteiras – IESF, realiza a 3ª JORNADA CIENTÍFICA, com o tema: **PRODUÇÃO CIENTÍFICA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL** que foi idealizada no sentido inovador de pensar e fazer a pesquisa científica e a sua relação no cotidiano com inovação do conhecimento, ensino, pesquisa e sua correlação com as transformações sociais e acadêmicas da contemporaneidade.

Através da participação no evento os pesquisadores terão seus trabalhos e pesquisas compartilhadas no mais diferentes âmbitos educativos. Seja em sala de aula com as experiências pedagógicas, acadêmicas, com pesquisas universitárias ou resultados de teses e dissertações de mestrado e doutorado.

O evento oportuniza a participação de educadores, pesquisadores em geral, graduandos, mestres e doutores que sabem manusear a chave do saber na busca incessante da evolução do conhecimento através da pesquisa científica. Ao acompanhar a produção dos participantes é notável observar a crescente aceleração que ocorrem no caminho das discussões e resultam na ação em observar, experimentar, pesquisar e compartilhar o resultado do conhecimento científico.

O mesmo permite também identificar talentos, estimulando a produção do conteúdo acadêmico e despertando a vocação para os campos das ciências no domínio da excelência, inter-relacionando ensino e pesquisa. Observando a necessidade de atualização constante de todos os profissionais na pesquisa e inovação científica.

Este evento se constitui, então, como espaço para a participação de profissionais e acadêmicos pesquisadores, que desejam utilizar e compartilhar suas pesquisas como meta para transformação social e popularização da ciência investigativa, com enfoque no desenvolvimento de saberes cientificamente constituídos.

Cumprimentamos todos aqueles que contribuíram a concretização da 3ª JORNADA CIENTÍFICA do Instituto Educacional Sem Fronteiras – IESF: **PRODUÇÃO CIENTÍFICA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**.

Nossas considerações.

A Equipe Científica

SUMÁRIO

RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA-PROJETO SEMEANDO TALENTOS	8
UMA LEITURA DAS TEORIAS E PRÁTICAS SOBRE A INCLUSÃO NA ESCOLA APÓS A LEI 9394/96	12
AS BRINCADEIRAS INFANTIS COM O PASSAR DOS TEMPOS	16
A INFLUÊNCIA DA CIBERCULTURA NO CONTEXTO SOCIAL	19
LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO	24
DIÁLOGOS DE SABERES: um relato de experiência intercultural	28
IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA	36
INTERVENÇÃO PARA AUTONOMIA NO PROCESSO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS	39
A INTERDISCIPLINARIDADE NA SALA DE AULA	44
A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE LÚDICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	48
A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA	52
ATIVIDADE LÚDICA: UMA POSSIBILIDADE PARA APRENDIZAGEM	56
A CONCRETIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS JOGOS	60
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SERIES INICIAIS NA ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO SALAZAR NO MUNICIPIO DE JAURU – MT	66
UMA VISÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	75
REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR	81
O MINIVOLEIBOL MÉTODOS NA PSICOMOTRICIDADE	87
UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	95
A LITERATURA, O CURRÍCULO E O ENSINO FUNDAMENTAL	102

PRÁTICAS ADEQUADAS EM DETERMINADAS FASES DAS CRIANÇAS	113
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E COM VIDA – EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM JAURU – MT	120
COMO A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO FAVORECE O TRABALHO DO EDUCADOR	128
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS CONTEXTOS	138
AUTISMO E A SOCIALIZAÇÃO	154
REFLEXÃO SOBRE A INDISCIPLINA NA ESCOLA	158
UM OLHAR CRÍTICO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	164
HIBRIDISMO CULTURAL, TERRITÓRIO E FRONTEIRA	172
EDUCAÇÃO INCLUSIVA-ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A DEFICIÊNCIA MENTAL NA ESCOLA ESTADUAL DEPUTADO JOÃO EVARISTO CURVO NAS SERIES FINAIS DO ENSINO MÉDIO EDUCAÇÃO BÁSICA	179
A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR: DIVISOR DE ÁGUAS NO CONTEXTO ESCOLAR ATUAL	189
O LÚDICO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	197
SAÚDE E HIGIENE: ações necessárias ao ser humano	210
CONTO E RECONTO DE HISTÓRIAS ...	215
REFLEXÃO SOBRE A INDISCIPLINA NA ESCOLA	221
A PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	226
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRECHE	238
O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES	247
REFLEXÃO SOBRE A INDISCIPLINA NA ESCOLA	257
RELATO DE EXPERIÊNCIA - EDUCAÇÃO INCLUSIVA-ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A DEFICIÊNCIA MENTAL NA ESCOLA ESTADUAL DEPUTADO JOÃO EVARISTO CURVO NAS SERIES FINAIS DO ENSINO MÉDIO EDUCAÇÃO BÁSICA	263

RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA-PROJETO SEMEANDO TALENTOS

Silvana Carnaúba dos Santos
Maria Suely Alves da Silva Lagoa
Thiara da Silva Nunes
Mário Marcio Ribeiro

Este relato trata de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Língua Portuguesa da Escola Municipal “15 de Outubro”, localizada no centro de Campos de Júlio-MT. Durante esse projeto, os professores desta disciplina buscaram motivar os alunos na prática de leitura e escrita, nesta perspectiva, a proposta de produção de texto visava apresentar condições para o aluno como sujeito de sua linguagem e o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

O Projeto “Semeando Talentos” é desenvolvido pela Escola Municipal “15 de Outubro” desde o ano de 2014, que culminou na primeira Mostra Científica e Cultural desenvolvida pela escola sempre no mês de novembro, com alunos do 5º ao 9º Ano.

Para o desenvolvimento deste projeto foi confeccionado um grampeador artesanal, os alunos puderam utilizar um pouco mais as novas tecnologias, aprenderam a digitar, formatar e imprimir os seus próprios textos no intuito de termos o produto final, o livro artesanal. Todo o processo de digitação, impressão, grampear foi feito na escola por professores, alunos e colaboradores da unidade escolar.

No ano de 2014 foi trabalhado com o tema: O lugar onde vivo, pois era ano de Olimpíada de Língua Portuguesa, dessa forma foram feitas rodas de conversas, expedições investigativas e entrevistas com pais, autoridades e outras pessoas da comunidade local. No ano seguinte, desenvolvemos os textos a partir do Projeto Meio ambiente, uma vez que, estava sendo implantado na cidade a “coleta seletiva de lixo”, e os administrados da cidade estavam enfrentando dificuldades em conscientizar a população da importância desta atividade para o meio ambiente, dessa forma a escola entrou como parceira e num trabalho coletivo conseguiu-se obter o sucesso esperado.

Em 2016 retomamos ao tema da Olimpíada de Língua Portuguesa, O lugar onde vivo e em 2017 com o tema: Inteligência Emocional e Contos em parceria com o “Programa a União Faz a Vida”, do grupo Sicred, o sucesso do livro artesanal foi tão grande que as edições dos livros artesanais dos anos de 2014 e 2015 foram editados pela Unemat – Universidade do Estado de Mato Grosso. Dessa forma, marcamos uma noite de autógrafa para apresentarmos

e entregarmos a comunidade local o livro editado.

A proposta era de motivação para a produção de texto como estratégia de ensino da Língua Portuguesa, na perspectiva da textualização como processo de trazer observações de fenômenos que acontecem dentro da própria comunidade, e como estes pudessem de alguma maneira interferir de forma significativa, sem haver necessidade de terceirizar os próprios problemas, trazendo acontecimentos observados, vistos, ouvidos, sentidos para o plano do discurso, o que coloca o ato de escrever como um ato de pensar.

Cabe salientar que, esta proposta de trabalho não é inovadora, visto que já foi apresentada, discutida por diversos autores, como: GERALDI (2000), ROJO (2002) FREIRE (1984), (FÁVERO & KOCH (1998), KLEIMAN (1993), ORLANDI (1988), BAKHTIN (2011) e tantos outros autores.

É importante salientar que anteriormente a este projeto a equipe de professores da Escola “15 de Outubro” já desenvolvia suas práticas através de projetos que motivavam a prática de leitura e escrita, por expedições investigativas, palestras sobre temas diversos, portfólios, folders, releitura de contos clássicos, história em quadrinhos e tantos outros, que foram essenciais para o processo de aprendizagem dos nossos alunos. Em 2018 estamos desenvolvendo a 5ª edição do livro artesanal, através do projeto “Semeando Talentos”, neste ano estamos realizando nossa prática através do Programa de Educação ambiental Campo Limpo e através do Projeto “Além dos Muros da Escola”, os quais tinham como objetivo capacitar os alunos para tornarem-se agentes multiplicadores de boas práticas, bem como contribuir para a formação de consciência dos alunos sobre direitos e deveres ambientais. Assim sendo, foi feito levantamento prévio acerca do assunto e do tema do projeto “Resíduos Sólidos: Responsabilidade compartilhada”, A contribuição das famílias.

No primeiro momento propomos aos alunos uma pesquisa no laboratório de informática sobre: Resíduos sólidos, coleta seletiva, educação ambiental, cidadania, recursos naturais renováveis e não renováveis. Ao final da pesquisa os alunos teriam que compartilhar o resultado com os demais e dessa formar começamos as rodas de conversas no intuito de organizarmos as ideias e escreverem os primeiros rascunhos. Foram repassados alguns informes e textos sobre a redução do volume de lixo, bem como: feitas algumas cruzadinhas, jogos de frases incompletas em dupla e/ou em pequenos grupos, para que a interação acontecesse de forma contínua, foram ainda realizadas palestras sobre o tema proposto e expostos cartazes em salas de aula, refeitório e corredores da escola, além de expedição investigativa.

Os alunos tiveram como atividade no final de semana separar e pesar os

resíduos de suas residências, de acordo com a tabela apresentada a eles, materiais, como: papéis, plásticos, metais, vidros, restos de comida e frutas (orgânicos), no qual eles tinham que anotar o peso de cada um destes produtos, teriam que anotar se estes davam para reutilizar ou reciclar, se era resíduo sólido ou lixo.

Após quantificar os resíduos os estudantes deveriam responder a um questionário com as seguintes perguntas: qual foi o resíduo separado em sua casa que teve um descarte maior? Qual destino poderá ser dado ao material orgânico ao invés de jogá-lo fora? Qual foi o peso total dos resíduos coletados em sua casa? No final desta atividade os alunos poderiam doar o material separado e possível de ser reciclado para um catador, Ong, cooperativa e até mesmo para aumentar a renda familiar.

Vale salientar que montamos as sequências didáticas juntamente com os estudantes, que o projeto iniciou-se no mês de junho e deverá se estender até o dia 14 de dezembro de 2018, momento em que a 5ª edição do livro artesanal deverá ser autografado e entregue a população, os alunos participaram de todo o processo, para que se sentissem parte de todo esse universo. O projeto “Semeando Talentos” mudou a rotina da escola, despertou muito o interesse dos estudantes, por levar a educação escolar para fora da sala de aula e trazer o meio para dentro da escola. Criar as condições e o contexto de produção foi positivo, hoje o estudante percebe a importância da comunicação escrita.

A revisão e aprimoramento dos textos foi uma etapa árdua, uma vez que, esse tipo de atividade exige muito do aluno e do profissional orientador, lemos e relemos para identificar o que não estava bem claro, observamos os aspectos, que na ocasião, deveriam ser melhorados. Incentivamos e auxiliamos nossos alunos a vencerem esse desafio.

Durante as práticas de leitura e escrita, registrar era uma rotina, sendo essa a maneira que encontramos para identificar as dificuldades e fazermos as mudanças e ajustes necessários. Ao finalizarmos essa última etapa, organizamos a Mostra Científica e Cultural, a comunidade local no dia 23 de novembro do corrente ano na própria escola com o segundo Sarau Literário no dia 14 de dezembro no Centro Comunitário Riciéri Masutti, na ocasião estaremos autografando e fazendo a entrega do livro artesanal aos visitantes, cumprindo dessa forma a comunicação escrita com a comunidade.

Prof. José Augusto e colaboradoras, Produção do livro artesanal.

Noite de autógrafo e entrega do livro para a comunidade local

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**: Introdução e tradução do russo, 2016.

BARTHES, Roland. **O prazer do Texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

[textual-educacional/importancia-leitura-producao-textual-educacional2.shtml](#)

acesso em 05 de dezembro de 2018.

UMA LEITURA DAS TEORIAS E PRÁTICAS SOBRE A INCLUSÃO NA ESCOLA APÓS A LEI 9394/96

Cristina Viotto Januário
Solange B.B dos Santos

RESUMO:

Este artigo é o resultado de uma pesquisa sobre inclusão após análise bibliográfica e análise de práticas de inclusão descritas à luz de teorias inclusivas e da legislação em vigor. A tipologia da pesquisa é a revisão bibliográfica. As conclusões encontradas na análise das práticas bibliograficamente descritas foram às dificuldades que se tem ainda sobre o que se entende por inclusão na prática, apesar de ser um tema já tão debatido e de não haver mais tempo para protelação nas ações da escola sobre a temática. O artigo não nega as ações e avanços já obtidos, todavia percebe-se que ainda há muito a fazer e discursos a serem reescritos. A pesquisa finaliza considerando que as práticas inclusivas à luz da compreensão das práticas docentes ainda estão direcionadas para pessoas com deficiências e não para uma escola onde o ensino seja para todos desde a pessoa sem deficiência até a uma com dificuldade de aprendizagem seja ela, a dificuldade, qual for.

Palavras-chave: Inclusão. Prática Docente. Escola. Legislação.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é uma revisão bibliográfica de teorias e práticas sobre a temática da inclusão. Tem a pretensão de instigar uma reflexão sobre as ações inclusivas à luz da legislação, alguns pressupostos teóricos e práticas relatadas.

O debate sobre a inclusão e a lei LDB, lei 9394/96 já completaram mais de 20 anos. No artigo 58 em sua essência e significância, interpretado de acordo com a Constituição Federal de 1988 referenda a inclusão como uma prática obrigatória a partir do entendimento dos princípios e fins da educação e do direito de acesso e permanência na escola. Não é possível, não há milagres é preciso uma ação educativa de amor, desejo de entender que o outro na sua diferença enriquece quem educa. Que a alegria de ensinar e aprender como preconizou Paulo Freire seja de fato referendado na ação educativa escolar. De acordo com o educador “A alegria não chega apenas no encontro do

achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p.160).

Cada vez que um professor e a escola como equipe multidisciplinar se dedicam, no tempo de planejamento à adaptação de currículos para que todos tenham acesso de qualidade ao jeito de entender o mundo destes estudantes os quais precisam um pouco mais da ação mediadora do professor e da escola como um espaço privilegiado de disseminação de saberes democráticos, estarão com certeza dando um passo contra a protelação de direitos de vida plena desses estudantes.

2. INCLUSÃO UMA DISCUSSÃO NA ESCOLA APÓS A LEI 9394/96

Apesar de um assunto já muito discutido ainda é preciso entender o que é inclusão. Segundo a legislação em vigor inclusão na escola básica é dar mais subsídios de acesso ao conhecimento a quem precisa mais e dar menos a quem precisa menos. Então se deve gastar mais com quem ao longo da nossa história ficou à margem da sociedade como alguém não produtivo para assim ele tornar-se um cidadão pleno com todos os acessos e direitos de qualquer outro cidadão à produtividade e a realização pessoal e profissional, ou seja, viver com dignidade.

Compreende-se que a inclusão não é somente para um grupo, apesar de que por muito tempo deficientes intelectuais e outras deficiências múltiplas e de aprendizagem estavam totalmente fora do ensino regular, pois, como não aprendiam se excluía, ou estavam em outros ambientes segregados dos demais estudantes. Mantoan (2009, n.p.) lembra que: “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”. Para a educadora, na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças. Esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa.

Para as crianças com dificuldades de aprendizagem que não aparecia visivelmente sua deficiência construíam-se um estereótipo de incapacidades com contínuas reprovações e com isso muitas crianças hoje adultos “normais” também abandonaram seus estudos em décadas passadas. Nessas últimas décadas após a lei 9394/96 um amplo debate surgiu para discutir o significado de inclusão. Ficando evidenciado que a exclusão é muito mais presente do que se pensa. Ao longo dos tempos vimos à margem todas as minorias as quais foram excluídos da nossa história: deficientes, negros, pessoas em situação de extrema pobreza, índios, quilombolas. E na escola, objeto desta discussão e pesquisa, também se refletiu isso ficaram excluídas

todas as diferenças, sejam elas de aprendizagem, cor, credo, orientação sexual, deficiências, etc. observando comprovadamente que o direito a uma educação significativa e inclusiva foi negado para muitos.

Ao observar a presença dessas minorias no cenário brasileiro é muito simples de perceber, é só constatar quantos políticos ou autoridades públicas, temos em nosso país, que são negros ou índios, mulheres, deficientes e outras minorias, ficando o rastro quase institucionalizado da negação de direitos, porém muito visível as práticas excludentes.

O artigo 208 da Constituição brasileira determina que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", condição que também consta no artigo 54 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). A lei também obriga as escolas a terem professores de ensino regular preparados para ajudar alunos com necessidades especiais a se integrarem nas classes comuns. Ou seja, uma criança portadora de deficiência não deve ter de procurar uma escola especializada. Ela tem direito a cursar instituições comuns, e é dever dos professores elaborar e aplicar atividades que levem em conta as necessidades específicas dela.

Hoje após a constituição de 1988, as declarações internacionais, as quais o Brasil participou é signatário, vinte anos de LDB, não é possível mais entender que inclusão, ou educação especial, seja apenas dar aulas para deficientes, ou colocar um aluno na sala de aula e dizer que é uma ação inclusiva. Tem que haver mudança clara na vida do educando.

Portanto, a inclusão deve ser compreendida como uma vivência conforme diz a declaração de Salamanca, que aponta os princípios de uma ação pedagógica focada no estudante e apresenta "nortes", direções e recomendações da estrutura de ação em educação inclusiva, enfatiza um novo pensar em educação especial, com orientações para ações em nível nacional e em níveis regionais e internacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa é resultado de uma revisão de algumas literaturas sobre o tema conforme a legislação. Não houve a pretensão de convencer o leitor de que a escola inclusiva é uma realidade perfeita e de sucesso, buscou-se através de pressupostos teóricos e legais, mostrar que não há a opção de não incluir, porém, precisa acontecer uma prática mais significativa e congruente. Os estados e municípios precisam ter uma política inclusiva, ações isoladas morrem antes mesmo de colher os frutos devido aos vícios

políticos nos quais vivemos no Brasil. Ficou claro que houve grandes avanços, o Governo Federal através do Ministério da Educação tem demonstrado grande interesse em cada vez mais caminhar em busca de ações inclusivas.

É possível visualizar esses avanços ainda que sejam poucos diante da magnitude desse país. A escola sozinha não faz inclusão tampouco sem ela a inclusão acontecerá (parafreando, Paulo Freire). Muitas práticas inclusivas já existem, todavia, a maioria deles não está atrelada a políticas públicas, correndo o risco que no emaranhado politiquero se perca os poucos avanços alcançados. Faz-se necessário uma compreensão maior da inclusão na prática educativa, pois é perceptível que ainda existem alunos com dificuldades de aprendizagem excluídas condenadas ao fracasso escolar. Compreender a deficiência como algo mais amplo do que uma deficiência mental ou intelectual como queiram nomear, não se pode tratar uma criança que culturalmente ficou à margem dos conhecimentos herdados pela humanidade da mesma forma do estudante que teve sempre um aparato de saberes disponível.

E por fim, na prática inclusiva faz-se necessário lembrar que há outros saberes e que o saber da escola pode não ser apenas o saber que um estudante precisa ter para desbravar as dificuldades ao se inserir na sociedade dos sonhos. Uma sociedade Justa fraterna e solidária. Os educandos têm outros saberes necessários para a vida por isso as diferenças devem ser o ponto de equilíbrio para os ajustes necessários a uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Lei 9394/96 Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF, Ministério da Educação. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Mareia Teresa Eglér. <http://www.bengalalegal.com/blog/?p=32> entrevista em 21 de fevereiro de 2009. Acessado em 16 de abril de 2016.

AS BRINCADEIRAS INFANTIS COM O PASSAR DOS TEMPOS

Célia Alves de Souza Kênia
Aparecida Silva de Moraes
Thelma Pires Gerônimo Motta

RESUMO

Este artigo partiu do interesse que temos pelo estudo das brincadeiras infantis de um tempo que já passou, bem como as brincadeiras de hoje em dia, sua importância para o desenvolvimento da criança na educação infantil. Pois a criança aprende enquanto brinca e é o brincar com outras crianças que permite a ela conhecer, criar, respeitar regras e normas, o partilhar e o dialogar.

Palavras- chave: Educação Infantil. Brincadeiras. Ensino. Aprendizagem.

1. Introdução

A brincadeira na educação infantil proporciona o ensino-aprendizagem concreto, agradável, prazeroso e momentos felizes. De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (1998, v1. p.27) “as atividades lúdicas, através das brincadeiras favorecem a autoestima das crianças ajudando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa”.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é o de esclarecer sobre os benefícios das brincadeiras antigas e as de hoje no desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças em idade de escolarização da Educação Infantil. Sabendo que elas podem gostar das brincadeiras de ontem e de hoje, sem que estas sejam impostas, mas que garantam aprendizados indispensáveis para o processo de formação do sujeito. Fazendo uso de pesquisa bibliográfica, utilizamos como embasamento teórico fontes que vêm ao encontro do interesse desta proposta de investigação. Tendo em vista que a escola é o espaço em que as crianças terão a possibilidade de aprender e transformar suas primeiras impressões, cabe a ela participar na formação do aluno, garantindo momentos de conhecer aos outros e a si mesmo por meio de brincadeiras antigas e de hoje em dia.

2. A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DA

CRIANÇA

Constitui-se numa atividade em que o indivíduo, sozinho ou em grupo, procura compreender o mundo e as ações humanas nos quais se insere cotidianamente. Toda brincadeira possui regras que são definidas e respeitadas por aqueles que brincam e possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Essas características estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis. Segundo Santos “a brincadeira embora fosse um elemento presente na história humana desde suas origens, só na atualidade adquire uma nova conotação, pois antes era visto como fútil e seu objetivo a distração e o recreio” (apud BROLESI, STEINLE E SILVA, 2015, p.28). A mesmas ainda acrescenta,

[...] Brincadeira é criar, desenvolver imaginação, confiança, autocontrole, cooperação, aperfeiçoamento do corpo e da mente, levando a estabilidade emocional, sem contar o quanto auxilia como instrumento de ação e de educação. (BROLESI, STEINLE E SILVA 2015, p. 28).

Nesse sentido Almeida diz que “a criança, com a brincadeira, chega à fase intuitiva através de exercícios psicomotores e do símbolo, transforma o real em função das múltiplas necessidades do e “eu”, as brincadeiras passam a ter serenidade, sentido funcional e utilitário” (apud BROLESI, STEINLE E SILVA, 2015, p.28). Desse modo quanto mais estimulado, mais a criança terá vontade de explorar novos conhecimentos. Maluf (2003) afirma ainda,

[...] Brincadeira é tão importante quanto ao ato de estudar, ajuda a esquecer de momentos difíceis. Quando brincamos conseguimos sem muito esforço- encontrar respostas a várias indagações, podemos sanar dificuldades de aprendizagem, bem como interagirmos com nossos semelhantes. “Brincar além de muitas importâncias desenvolve os músculos, a mente, a sociabilidade, a coordenação motora e além de tudo deixa qualquer criança feliz” (apud BROLESI, STEINLE E SILVA, 2015, p. 28).

O momento da brincadeira é uma oportunidade de desenvolvimento para a criança. Por meio do brincar ela aprende, experimenta o mundo, possibilidades, relações sociais, elabora sua autonomia de ação, organiza emoções. Às vezes os pais não tem conhecimento do valor da brincadeira. A ideia muitas vezes divulgada é a de que o brincar seja somente um entretenimento, como se não tivesse outras utilidades mais importantes.

2.1. As brincadeiras de antigamente

A prática lúdica entendida como ato de brincar das crianças permite um mergulho na cultura e no seu caminho ao longo dos tempos. Brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração permitindo conhecer um pouco a evolução dos povos. Nesse sentido as brincadeiras antigas mais famosas eram: cobra-cega, pular corda, amarelinha, três Marias, balança caixão, ioiô, esconde-esconde, rouba bandeira, bolinha de gude, estátua, escravos de jó, corrida do saco, cantigas de roda, passa-anel, roda-pião, corre cutia, pega-pega, entre outras. Se prestarmos bem atenção, iremos perceber que as brincadeiras eram realizadas sem meios tecnológicos e com pouco ou nenhum investimento financeiro, já que eram confeccionados com materiais encontrados no próprio quintal oferecendo as crianças puros momentos de diversão, criação, movimentos e prazer.

A formação do povo brasileiro tem como base à miscigenação das raças brancas, ameríndias e africanas. O povo contribuiu para a formação da identidade cultural brasileira. Neste sentido, as perspectivas que utilizam a investigação participativa como metodologia privilegiada de trabalho considera que as brincadeiras apresenta um valor cultural e propicia o desenvolvimento integral da criança.

Quando vemos uma criança brincando, sentimos atraídos pelas representações que ela desenvolve. Assim o retorno às brincadeiras do passado é fundamental para a educação e o desenvolvimento da criança. Nessa experiência lúdica, a criança cultiva a fantasia, vivência a amizade e a solidariedade, o que consideramos fundamental para se desenvolver uma cultura solidária na sociedade brasileira atual. As brincadeiras e jogos tradicionais possuem, enquanto manifestações da cultura popular, a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver a convivência social.

2.2. As brincadeiras de hoje

Com o passar dos tempos, as brincadeiras ingênuas, e sem qualquer tipo de tecnologia está praticamente deixada de lado, hoje tem se brinquedos que não exigem mais a criatividade e a confecção dos mesmos pelas crianças, já que estes já estão todos prontos para uso. Hoje, são poucas as crianças que nunca pediram para mexer no celular da mãe ou não tentaram descobrir o que havia de tão interessante na tela do computador do pai. As festas infantis costuma haver a necessidade de um ambiente temático, além de um profissional para animar a festa, (antigamente só era necessário deixar as crianças no quintal para que elas inventassem o que fazer e se divertissem).

Queremos aqui salientar que não somos contra o desenvolvimento tecnológico que avança mundo cada vez mais. Mas sim que o mesmo deve ser como tudo dosado, pois tudo que é usado em excesso acaba por nos prejudicar, ou seja, queremos aqui alertar para que o adulto equilibre as brincadeiras de seu filho ora frente a brinquedos tecnológicos (brincadeira sem movimentos corporais), ora brincando de correr, pular, subir, etc. (brincadeiras com movimentos corporais).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras feitas podemos considerar que o período da educação infantil poderá ser mais aproveitado com a realização de brincadeiras intercaladas com as modernidades atuais. Esses momentos proporcionarão vivências variadas para que a criança enriqueça suas diversas habilidades motora e social.

A nossa volta está cheia de brinquedos inusitados, modernos, sofisticados, multifuncionais, atrativos, já prontinho para ser consumido. Então para que produzir o meu? Não quero aqui dizer que a modernidade não traz benefícios, mas sim que a dosagem do uso tecnológico nas brincadeiras infantis deve ser colocada na balança e que haja um equilíbrio entre o antigo e o novo. E na educação infantil é uma ótima oportunidade para a inserção de brincadeiras antigas como continuidade cultural e brinquedos atuais como acompanhamento da modernidade.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. V1 introdução.

BROLESI, Margarete de Lourdes; STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini; SILVA, Suhellen Lee Porto Orsoli. Jogos, brinquedos e brincadeiras. Londrina: S.A., 2015.

A INFLUÊNCIA DA CIBERCULTURA NO CONTEXTO SOCIAL

Érica Cristina da Silva
Eva Alves da Cruz

RESUMO

O presente artigo faz uma breve análise de estudos teóricos e reflexões acerca do conceito de cibercultura, com o objetivo de indagar sobre a abordagem crítica das redes e suas utilizações no meio social. Trata-se de apresentações sobre o imediatismo e a informatização do mundo digital, trazendo indagações relevantes acerca dos conceitos de cibercultura. Em sequência, trata da velocidade e a interconexão da informação nesse cenário de descobertas, fazendo eclodir então a inovação. Faz também uma análise do contato virtual, que quando não ponderado poderá causar até mesmo a dependência patológica. Conclui-se, ao final, que a cibercultura pode ser uma grande aliada no processo de entrosamento social, pois permite que todos os seus usuários transitem pelo universo da tecnologia sem sair de sua própria casa, possibilitando a integração entre os usuários.

Palavras-chave: Cibercultura, meio social, inovação.

1.INTRODUÇÃO

A sociedade em que vivemos não se constituiu instantaneamente, houve diversas transformações ao longo do tempo, transformações essas sucessivas de encontros e desencontros, ganhos e perdas, ápice e decadência. Fatores ocorridos como os tornados que hora devastavam em algumas partes do mundo e posteriormente ocorreram no Brasil, ou até mesmo o ataque às torres gêmeas em 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos e diversos outros acontecimentos, tiveram noticiários e imagens difundidos pelo mundo inteiro, bastava um clique no teclado do computador para que todas as informações se dissessem aos nossos olhos como num passo de mágica.

Todas essas mudanças nos fazem refletir, pois eis que surge a cibercultura, esta se caracteriza através da ferramenta virtual, como uma ponte que estreita os laços entre as pessoas, possibilitando através da interação, mesmo a quilômetros de distância, que as pessoas se aproximem por meio da comunicação virtual.

2. A CIBERCULTURA NO CONTEXTO SOCIAL

Segundo Hardt e Negri (2005), as formas contemporâneas de resistência emergem em novos modelos de lutas que se constroem por meio das redes e de movimentos múltiplos, colaborativos e reticulares. Nesse sentido, Pierre Lévy (2011, p. 66) considera as redes como um possível espaço “de uma nova forma de democracia direta em grande escala”, em que grandes coletividades poderão interagir em tempo real.

A cibercultura pode ser um espaço de propagação de lutas construídas através das redes sociais. Partimos deste pressuposto para uma indagação, é chegada a era da tecnologia avançada ou simplesmente são asas para o imediatismo e a informatização exagerada em grande escala? As novas tecnologias transformam as nossas vidas e nos fazem refletir sobre as dimensões tecnológicas dentro da nossa cultura:

[...] Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo da nossa cultura”. Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo. (CASTELLS, 1999, p.414).

A comunicação é fundamental no processo de moldagem da cultura, pois possibilita a vivência no meio social. A utilização da tecnologia ganhou espaço na vida cotidiana, e a realização de tarefas simples e corriqueiras como ir ao banco, pagar um boleto ou fazer compras, podem ser feitas com apenas alguns cliques sem precisar sair de casa.

Levy (1999, p. 111), afirma que a cibercultura reflete o “universal sem totalidade”. A cibercultura propicia que os sujeitos sociais se conectem e formem críticas aos modelos pré-estabelecidos pela sociedade, influenciando a tomada de decisões, e por consequência uma comunicação libertadora.

Castells (2013) aponta que a rede foi primordial para a ocorrência de diversos movimentos sociais contemporâneos, pois permite a existência de uma comunicação livre, a partir da qual tais movimentos puderam expor suas reivindicações. No momento em que o sistema de informática propaga a informação, abre-se um leque de infinitas possibilidades de interação com o mundo que nos reporta para outra dimensão.

[...] Os sistemas de processamento da informação efetuam a mediação prática de nossas interações com o universo. Tanto olhos como espetáculo, nova pele que rege nossas relações com

o ambiente, a vasta rede de processamento e circulação da informação que brota e se ramifica a cada dia esboça pouco a pouco a figura de um real sem precedente. É essa a dimensão transcendental da informática. (LÉVY, 1998, p.16).

A cibercultura é denominada como a cultura de nossos tempos marcada pela tecnologia na busca de instigar o senso crítico, o debate, a produção e a constante troca de informações. O letramento ganha proporção quando se refere a era digital, a sociedade busca se moldar de acordo com os avanços, assumindo características de um aprender constante. Diante de todos esses fatores reportemo-nos a indagar, será que tantos avanços tecnológicos, cujo este denominado cibercultura teria duas faces podendo assim ser de cunho positivo ou negativo?

A informatização alavancou e está anexada a sociedade como um todo, ao mesmo tempo em que as pessoas estão próximas virtualmente, o isolamento é fato constante naquele que monitora mídia entre quatro paredes, ele existe e está presente diariamente.

Há quem diga orgulhoso que está totalmente “antenado” ao necessitar de fazer alguma pesquisa e simplesmente abrir uma infinidade de páginas, fazendo uma cópia fiel daquilo que encontra nos sites de busca, dando gênese ao imediatismo, este fato poderá resultar em um conhecimento muito superficial sem dinâmica e sem reflexão. O contato virtual quando não ponderado causa dependência patológica, onde a ideia que o usuário tem de aproximação com quem está do outro lado da tela se torna gigantesca, surge a confiança ao estabelecer este contato. Para quem está do outro lado, nada impede que se utilize de várias facetas camuflando a sua própria identidade e por consequência assumindo várias outras.

Para aquele que está emocionalmente fragilizado, as redes sociais são um refúgio, pois ela mexe com nosso instinto, aflora as nossas emoções, e as sensações de prazer começam a ganhar espaço quando se recebe vários likes ou curtidas naquilo que publica. A interação por meio da internet é muitas vezes um campo minado, não gerando a recompensa social, esse fato poderá agravar o estágio de depressão da pessoa dependente, que em alguns casos passa o dia todo a disposição da internet se privando de uma vida social real, deixando a família e os amigos para segundo plano.

Ivan Goldberg (1996) foi o primeiro a designar o termo dependência de Internet, para definir como uma categoria diagnóstica, caracterizada

por um uso compulsivo e patológico das redes sociais. Estas são questões para serem observadas e repensadas diariamente, tendo como ponto de apoio o fator de que foi o homem quem criou a máquina, e não a máquina que criou o homem, portanto é o homem quem a domina e exerce influência sobre ela, ao contrário, estaria a sociedade submissa caminhando para um alarmante fluxo de decadência.

CONCLUSÃO

Tudo aquilo que fazemos na maioria das vezes nos apresentam dificuldades durante o percurso, assim ao final da realização daquilo que pretendemos damos o valor necessário e aprendemos com o novo, assim é com a cibercultura.

Neste artigo, buscou-se realizar reflexões acerca do conceito de cibercultura, de modo a contribuir para a construção de um panorama sobre a questão das redes sociais e sua utilização em diversos momentos, instigando reflexões acerca do tema. Fatores como a interação, crítica, isolamento, privacidade, dependência e submissão assumiram um patamar de discussões, onde as mesmas tomaram proporções de destaque contribuindo e enriquecendo o nosso trabalho. Quando discutimos sobre o assunto abordado “cibercultura”, podemos concluir que o olhar sobre o tema é crucial, a cibercultura aproxima as pessoas, estreita os laços e permite viajar sem sair de casa. Ela carrega tanto ponto positivo quanto negativo, basta cada um fazer a sua utilização de forma adequada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

KAPLAN H. & SADOCK B.(1997) – Compêndio de Psiquiatria – Ciências do comportamento e psiquiatria clínica – Tradução de Dayse Batista – 7ª Edição – Porto Alegre - Artes Médicas

SAYEG, E.(2000) – Psicologia e Informática – Interfaces e Desafios – São Paulo – Casa do Psicólogo.

LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO

,Enerza da Silva Cuiabano

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar uma revisão bibliográfica da temática Leitura e escrita no processo de alfabetização. A criança precisa muito de fantasia e de imaginação. Livros de literatura infantil, contos de fadas, fábulas e contos de folclore que favorece a fruição estética. É de fundamental importância à questão da leitura na vida dos seres humanos, e a família exerce uma função essencial no processo de formação de um leitor efetivo. A escola torna-se um ambiente fundamental na aquisição do hábito pela leitura e formação do leitor, pois, mesmo com suas limitações ela é o espaço destinado à formação do leitor. A forma como o educando vê a leitura em seu dia a dia tanto na escola quanto na sua família. A falta do hábito de ler em seu seio familiar, assim como os métodos que são utilizados na escola para despertar o interesse dos alunos pela mesma, que nem sempre é prazerosa, a intenção do educador quando sugere alguma leitura para as crianças que, sempre tem uma intencionalidade, ler para responder atividades, enfim acabam desmotivando, ou não despertando o interesse do educando em se tornar um leitor. Visto que, o ser humano é um ser histórico-social, logo as relações interpessoais têm grande influência.

Palavras chaves; Alfabetização, Leitura e Escrita.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é essencial para melhor compreensão da realidade. É interessante, entender o processo de alfabetização da criança através da leitura e escrita. Desde cedo os primeiros contatos da criança com o mundo se da mediante o contato com a língua escrita. É através da leitura e da escrita que o aluno percebe que portadores de textos estão ligados a assuntos do seu cotidiano, seu interesse é estimulado, pois entende que a língua escrita tem significado na sua realidade imediata. No início da vida escolar para que as crianças aprendam a ler e a escrever com melhor qualidade é preciso que tenham acesso a diversificados e bons modelos de leitura, observando e utilizando a escrita em diferentes contextos, com efeito, é possível afirmar que é preciso oferecer inúmeras oportunidades

para que, as crianças sintam-se motivadas através da leitura e dessa maneira as diferentes formas de escrita acontecem com mais autonomia. Na aprendizagem da leitura e da escrita, a criança percorre um caminho individual e próprio. À medida que está em contato com materiais de leitura, tais como rótulos, embalagens, cartazes, livros, revistas, etc., ela está, sobretudo, iniciando o seu processo de descoberta do código escrito.

Portanto, a leitura é importante para a formação de qualquer criança, ouvir histórias possibilita a criança o início da aprendizagem é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo. No caso da leitura, não basta oferecer livros em quantidade. Professores e alunos precisam estar juntos no processo que envolvem redescobertas e inúmeras possibilidades e precisam perceber e sentir de verdade que a leitura é um elemento essencial para a vida. Sendo assim a criança vai buscar aprender e compreender mais e mais. Desta forma, este artigo visa contribuir com um estudo dirigido a profissionais envolvidos no processo ensino aprendizagem, principalmente os professores alfabetizadores, sobre a importância e construção da leitura da escrita.

2. O PRAZER DA LEITURA E DA ESCRITA

Formar leitores e escritores é algo que requer condições favoráveis para a prática de leitura e escrita. Para que este prazer seja despertado nas crianças é relevante que o educador tenha uma relação favorável com a leitura e a escrita. É preciso que tenham acesso a diversificados e bons modelos de leitura, observando e utilizando a escrita em diferentes contextos.

A leitura e a escrita fazem parte do contexto social e cultural em que estamos inseridos, sendo que uma enriquece e complementa a outra, pois uma boa leitura contempla uma escrita de boa qualidade. Segundo Soares (2003.p.14): A escola tem uma responsabilidade ao ser a facilitadora e formadora de seus alunos. O professor por sua vez, com suas habilidades e técnicas, deverá levar o aluno ao gosto de ler e o prazer em escrever, garantindo a construção dos conhecimentos necessários para a aprendizagem das crianças.

É importante no momento de construção da aprendizagem da criança que a ambiente sala de aula, seja atrativo e equipado de tal forma que sejam interessantes para as crianças, ativando o desejo de produzir e o prazer de estarem ali. O professor por sua vez, deverá atuar como mediador, e ser antes de tudo um leitor.

2.1. A indissociabilidade no ato de ler e escrever

A leitura é um processo que está ligado à escrita, pois, elas se complementam, ou seja, são duas faces de uma mesma moeda. Da mesma forma que a leitura não pode ser só decifração, a escrita não se inicia no ato de escrever. Ambas precisam ser desenvolvidas com significado. Quando a criança é incentivada ao hábito da leitura e tem o prazer de estar lendo diariamente, ela passa a ter um excelente avanço na escrita, ou seja, ela escreve as palavras corretamente e evolui progressivamente em suas produções textuais, tendo ideias mais avançadas.

A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo. (MARTINS, 1994, p.25). O processo de alfabetização é contínuo, permanente, que se alarga à medida em que a criança se lança no contexto sociocultural, adquirindo conhecimentos acerca do que a rodeia. Brincadeiras, jogos, histórias ouvidas em suas vivências diárias propiciam situações que favorecem a aprendizagem e a organização lógica do pensamento.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a leitura é um: Processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua: característica do gênero, do portador do sistema escrita, etc. (PCN, 1997, p.53). É importante que o alfabetizador esteja apto a explicar esta relação de letras e som na representação gráfica da criança. É importante seguir as etapas naturais do aprendiz. Deixa-lo explorar bastante a leitura e escrita para análise de progressão. Uso da soletração a casa sílaba, e a escrita com repetição de letras, omissão de letras, trocas na ordem de letras, falhas decorrentes da insegurança entre os formatos das letras entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresenta reflexão sobre a importância da leitura e da escrita no processo de alfabetização, com objetivo de enaltecer as valiosas contribuições de autores pesquisados para uma melhor compreensão do sistema gráfico. O trabalho compreende com pesquisa bibliográfica fundamentado com importantes conceitos metodológicos a respeito da importância de promover a leitura e escrita no processo da alfabetização. A criança percorre um longo caminho, enfrentando toda a espécie de desafio, elaborando e reelaborando hipóteses, num processo constante de

equilíbrios e desequilíbrios cognitivos que permitem sempre um estágio de leitura e escrita mais avançado que o anterior.

Compreendeu-se que a leitura e a escrita são hoje um dos maiores desafios das escolas, visto que quando estimulada de forma criativa, possibilita a redescoberta do prazer de ler, contribui para a utilização da escrita em contextos sociais e a inserção da criança no mundo letrado. Ler e escrever são atividades que se complementam. Contata-se também o quanto é importante valorizar os conhecimentos que os alunos trazem de suas vivências para o aperfeiçoamento da aprendizagem.

Os educadores precisam conscientizar-se cada vez mais, de que necessitam de uma prática docente eficaz, ser muito dinâmicos em sala de aula, desenvolvendo leituras variadas de acordo com o cotidiano dos alunos para que eles atinjam sua compreensão de mundo, inserindo também a inclusão de atividades lúdicas como parte integrante para o desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos, abrindo espaço para que eles busquem a construção de novos conhecimentos e tornem-se sujeitos pensantes, críticos, que compreendem a sociedade em que estão inseridos, o que irá lhe favorecer a enfrentar com melhores condições os desafios que oferece.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 3.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19, ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

SOARES, Magda. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2003.

DIÁLOGOS DE SABERES: um relato de experiência intercultural

Eliane Boroponepa Monzilar

RESUMO

O presente trata-se de relatos de experiências de Intercâmbio cultural em Suriname, na Universidade Anton de Kon e com comunidades indígenas e marrons, viabilizada pela Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, parte do projeto *Diálogos de saberes interculturais Brasil-Suriname*. Visa uma interação e aproximação de estudos e diálogos nas temáticas socioculturais e linguísticas de povos indígenas e quilombolas e a difusão dos conhecimentos da diversidade cultural. Suriname está localizado no norte da América do Sul, a sua capital é Paramaribo. O intercâmbio buscar promover a consolidação, expansão e aquisição de conhecimentos científicos e culturais em vários âmbitos acadêmico, profissional e pessoal, possibilitando um olhar holístico da realidade. Partilha de saberes e uma grande diversidade linguística entre os grupos étnicos: Kalinya (Carib), Lokono (Arowak) Wayana e Trio. As experiências vivenciadas nas comunidades indígenas foi uma oportunidade de conhecer os hábitos e a peculiaridade de diferentes povos, criando novas perspectivas de rede de relações entre os indígenas, auxiliando na superação de dificuldades e enfrentamento de desafios. O objetivo do relato é descrever parte das experiências, vivências de aprendizagem e desafios. O presente informe baseia-se, em novas realidades práticas, saberes culturais e linguísticos contribui para o incentivo e intensificação da valorização e fortalecimento cultural entre os povos indígenas.

Palavras – chave: Intercâmbio. Cultura. Suriname. Povos Indígenas.

1. INTRODUÇÃO

O intercâmbio buscar promover a consolidação, expansão de conhecimento em vários âmbitos acadêmico, profissional e pessoal, possibilitando um olhar holístico da realidade. Viver em outro país proporcionar, conhecer diferentes hábitos, diversidades culturais e linguísticas, abre novas perspectivas, auxilia na superação dos desafios que o ambiente apresenta. Nessa expectativa, a participação do Projeto Diálogos de Saberes Intercultural Brasil–Suriname é uma experiência interessante, que proporciona vários conhecimentos e aprendizagem, troca de diferentes saberes culturais, linguísticos, sociais entre outros, assim, é um processo de experiência desafiadora.

Sendo assim, o objetivo do relato é descrever parte das experiências, vivências de aprendizagem e desafios durante o período do intercâmbio na cidade de Paramaribo/ Suriname. Ressaltando as atividades realizadas, as vivências pessoais, contatos na universidade e atividades de campo desenvolvido durante o período do intercâmbio nas comunidades indígenas e marrons.

Relatos de experiências

A viagem para o Suriname transcorreu muito bem. Chegar em Suriname foi algo inusitado, uma sensação de bem estar, mas ao mesmo tempo, tão estranho de estar num país totalmente diferente e contexto de diversidade cultural e linguísticas, oposto da minha realidade. Tive uma excelente recepção pela a família da estudante Cilyn de France, que me acolheu e me hospedou durante algumas semanas em sua residência.

Descrição de Experiência na Comunidade Powaka



Fonte: Monzilar – Casa tradicional - 2017

Tive a oportunidade de ir à comunidade Indígena Powaka a convite pela VIDS – é uma Organização de Líderes das aldeias Indígenas no Suriname. Foi uma experiência muito interessante, a primeira vez em contato com os indígenas do Suriname e de conhecer a comunidade. Fui com o senhor Max Ooft que é membro dessa organização, ele entende o português.



Foto: Monzilar – Reunião comunidade Powaka – Socialização do Projeto - 2017

Fonte : Monzilar – Mulheres Indígenas – 2017
bebida - 2017

Degustando a comida e

Comunidade Marrons (Quilombolas) Pekin Slee

Nesta comunidade realizou-se uma atividade de campo junto com a equipe de Tropenbos Suriname,



Fonte: Monzilar – Transporte de Barco – 2017 Fonte Monzilar – Embarcando no barco - 2017



Fonte: Monzilar A viagem de barco -2017- Fonte: Monzilar – O rio Suriname -2017

Gostei muito de conhecer essa comunidade, a forma que eles vivem e como interage ao meio ambiente, recebem os turistas de vários lugares.



Fonte: Monzilar – Encontro com o Chefe Marrons Fonte: Monzilar- Criança Marrons – 2017.

Comunidade Indígena Galibi - 28, 29, 30 /04 e 01 05 017, atividade de campo junto à comunidade indígena Galibi. Localizada na região costeira entre o Rio Marowijne e o Oceano Atlântico, divisa com Guiana Francesa.



Fonte: Monzilar – Barco transporte para a aldeia Fonte: Monzilar – Rio Marowijne - 2017



Fonte: Monzilar – Aldeia Galibi



Fonte: Monzilar – Casa do Kapitein -2017

Eu participei da dança, me interagi junto com as pessoas que estavam dançando, eu gostei muito, me senti bem e acolhida, principalmente de estar ao meio e vivenciar esse momento, foi uma experiência fantástica. Foram duas danças e duas músicas são: Sambura e Maraká.



Fonte: Monzilar Participação da dança tradicional



Fonte: Monzilar – Cantando Música com Maraká

O chefe Pane veio conversar, perguntou o que eu estava achando da comunidade. Disse para o Chefe que eu gostei muito de conhecer a comunidade, o lugar, as pessoas, a cultura e participar da dança tradicional. E agradei pela ótima recepção e hospedagem por ele e pela sua família. Apesar do entrave da língua, acredito que houve a comunicação e interação.



Fonte: Monzilar Xamã e o Kapitein Pane -2017- Fonte: Monzilar – Dança Sambura - 2017

Comunidade Indígena Bigiston e Pierre Kondre



Fonte: Monzilar – Comunidade Bigistorn –Fonte: Monzilar – Comunidade Pierre Kondre - 2017

Na viagem fui observando e contemplando a imensidão do rio, as matas a margem, uma paisagem da natureza muito linda. Chegando à aldeia fomos recebidos pelo irmão do Kapitein, em seguida pelos demais indígenas, foi ótimo a recepção, é um lugar muito bonito.



Fonte: Monzilar A viagem de Barco -2017



Fonte: Monzilar – Aldeia Bigiston

A educação escolar funciona na comunidade e começa no primeiro ano até o sexto ano para as crianças. O ensino é na língua holandesa. Os demais estudantes adolescentes e jovens vão a cidade de Albina para estudar.



Fonte: Monzilar Prédio da escola -2017



Fonte: Monzilar – Museu diversas artes -2017

Vi a famosa “Big Storm” que por esse motivo tem o nome da comunidade que significa “Pedra Grande” tem um significado cosmológico para os indígenas. Tem uma relação de espiritualidade forte para os estes povos.



Fonte: Monzilar Mulheres e crianças da aldeia Bigiston - 2017

A reunião iniciou as 16: 00hs da tarde com a fala do Kapitein, em seguida o Sr. Max nos apresentou para o chefe e para as pessoas que estavam presente na reunião, o Kapitein desejou boas-vindas.



Fonte: Monzilar Eliane – Discurso do Kapitein -2017 Fonte: Monzilar – Salão de Reunião -2017

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso do intercâmbio deu-se em diversos contextos que pode-se dizer em encantos e desencantos, em estar e viver em outro país. O desencanto, o momento da adaptação é crucial, principalmente pela questão da língua, uns dos obstáculos é a língua inglesa, pois, para mim torna-se complexo, mas, acredito que são processos, desafios que está sendo superados partindo dos estudos, das aulas, das práticas no dia a dia com as pessoas. A expectativa positiva consiste nas superações que vai sendo conduzida no transcorrer da vivência e com o tempo. Outra situação constrangedora em relação ao visto da permanência em Suriname, pois no início obteve por trinta dias, em seguida obteve por noventa dias, até ter informação como conduzir essa situação, é um processo muito burocrático e desgastante.

Enfim, esses relatos citados foram parte das vivências de encanto e desencantos, de aprendizagem, troca de experiências e conhecimentos dessas diversidades culturais, sociais e linguísticas em estar e viver em Suriname.

Referências

Association of Indigenous Village Leaders in Suriname. (VIDS). The VIDS at a Glance. Paramaribo/Suriname.

DAMATTA, Roberto. "Você tem cultura?". In: Explorações: Ensaios de Sociologia Interpretativa. R J: Rocco, pp. 121 -128. 1986.

Conferência dos Povos Indígenas do Suriname. Agosto. 2017

Disponível em: [http:// pib.socioambiental.org/pt/](http://pib.socioambiental.org/pt/). Acesso e,09 de outubro de 2017.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12707/RIV16018>. Revista Brasileira de Enfermagem. REBEN. Relatos de Experiências. Acesso em 10 de outubro de 2017.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LARAIA, Roque de Barro. 2001. Cultura: um conceito antropológico. Primeira Parte: Da natureza da cultura ou da natureza à cultura. 14º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor

MONZILAR. Eliane Boroponepa. 38 anos.

Projeto Diálogos de Saberes Interculturais Brasil- Suriname. Brasília, outubro 2014.

IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA

Ivonete Aparecida Torrezan Susin

RESUMO

Este artigo se constitui como parte da dissertação de mestrado que enfatizou a importância das aulas de reforço como apoio, nas aulas regulares de Matemática. Discorre a respeito do conhecimento da Matemática, como o educando aprende, relacionando sua importância e também as dificuldades em aprender a Matemática, realizada junto aos educando das 6ª séries do Ensino Fundamental. Ressaltou ainda que a matemática esteja presente em toda atividade humana, cabendo ao ensino da disciplina propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências básicas, pois como ciência exata, faz parte do cotidiano e que o educador pode proporcionar um ensino mais completo, individualizado, prazeroso e eficiente junto ao educando.

Palavras-chave: Reforço. Conhecimento. Educando. Aprendizado. Matemática.

1. INTRODUÇÃO

Estando consciente de que ensinar matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, procuram-se alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, a organização, a concentração, atenção e raciocínio lógico-dedutivo, desenvolvendo a socialização e aumentando as interações do indivíduo com outras pessoas e consigo mesmo.

Considerando que a escola também compete à responsabilidade da educação formal, de possibilitar ao aluno o acesso aos conhecimentos sistematizados, de socializá-los, exige pensar um plano pedagógico que enfatize e permita o entendimento e o exercício das relações humanas (visto que é no exercício dessas relações que se processa a aprendizagem), das inúmeras relações existentes na base da matemática e as relações entre a matemática e as outras disciplinas. Consequentemente, em hipótese nenhuma, um plano pedagógico pode ser considerado definitivo. Ele caminha junto, evolui, assim como tecnologia educacional.

2. O CONHECIMENTO MATEMÁTICO

No componente curricular a matemática é difundida por alunos e professores com certos estereótipos, que se instalaram como verdadeiros dogmas e que com uma acentuada frequência são transmitidos pareceres enfáticos em assuntos de ensino, tendo como base a premissa da estirpe, tais como que a matemática é uma área do conhecimento perfeito, acabado e pronto. Entrelaçadas, elas acabam por constituir uma bem trabalhada rede distorcem a visão da matemática para os alunos e pais, e quando não também os profissionais de educação, dificultando uma ação pedagógica mais fecunda.

Esse ponto de percepção da matemática contradiz-se com aquela que fundamenta que o conhecimento é constante construção e que os alunos, no processo de relação e interação social com o mundo, reelaboram, redinamizam, complementam e sistematizam os seus conhecimentos. A aquisição de conhecimentos lhes oportuniza a modificarem suas ações e, portanto, transformarem suas relações e interações com esse mesmo mundo no tangente à qualidade. Assim, a escola não é um espaço de encontro de alunos amplamente ignorantes com o professor perfeito. A escola é o espaço onde ocorre a interação dos alunos que possuem conhecimentos do senso comum, que almejam a aquisição de conhecimentos sistematizados, e um professor que tem a função de mediar o acesso aos conhecimentos universalmente sistematizados.

A percepção da matemática atua no desenvolvimento do indivíduo nas relações sociais, possibilitando-o ser atuante construtor de sua história, capaz de agir para transformação da sociedade, ou seja, um cidadão participativo, pois a matemática articula com demais componentes curriculares garantirá um dos principais objetivos da educação, que é a participação dos homens no processo sociocultural, através do entendimento da realidade da qual faz parte.

A matemática e a língua constituem-se disciplinas básicas do currículo escolar, por possuírem valor instrumental e constituírem condição primária de possibilidade de conhecimento em qualquer assunto para o qual a atenção é dirigida. Segundo Machado (1991, p.108), temos:

[...] enquanto um componente curricular destinado a todos os indivíduos que passam pela escola, a matemática não pode ser tratada estritamente como uma linguagem formal. É de suma importância trabalhá-la como um sistema de representação para transcendê-la ao formalismo, de forma a aproximar a matemática da

língua, primordialmente através da oralidade é que nos é possível distinguir qual ideia está sendo apresentada. A língua é fundamental para a explicitação e o entendimento dos conteúdos da ciência matemática.

Considerando a ciência matemática como transformadora, por meio de uma metodologia que enfatiza a articulação da matemática, ou seja, o apossar-se do amplo significado nos seus aspectos sócio, político, pedagógico, histórico e econômico dos conteúdos matemáticos, são expressas claramente as suas relações com uma vista global.

Partindo de uma visão sócia histórica do ensino da matemática, é possível indicar aos alunos os caminhos por ela trilhados, e uma melhor compreensão das concepções presentes na evolução da produção matemática do homem.

2.1. Como o aluno aprende matemática

O mundo tem passado por muitas transformações profundas. Nos últimos tempos. As mudanças tecnológicas desenvolveram mais na área da matemática. Exigindo alterações no enfoque dessa disciplina.

D'AMBRÓSIO (1986, p. 73) e autores que dedicam-se a esse estudo da Educação Matemática abordam a necessidade de se conceder ao estímulo o raciocínio lógico, a criatividade e o desenvolvimento social modificando no tempo e espaço, tornando- se um estudo dinâmico capaz de modificá-la, melhorá-la e forçá-la a evoluir.

Aprender Matemática é transformar o que se ensina, criar a partir do que se sabe. O aprendizado deve ser capaz de resolver problemas e de propor seus próprios problemas, com o objetivo d estar preparado para resolver problemas da vida real para não ter tantas dificuldades em resolver questões que envolvam lucros, gastos, porcentagens, etc.

A matemática muitas vezes é tida como disciplina que conduz exclusão: cria-se uma barreira entre o aluno que domina os conteúdos escolares e o que não os domina.

O professor deve propor situações em que o aluno, atuando sobre quantidades, sinta necessidade de pô-las em relação, comparando as partes com o todo e o todo que as contem. Desta forma, comparando coleções,

quantificando-as num todo maior, é que a criança verbaliza as relações importantes que criou em sua mente. O aluno ao efetuar operações de situações que o oportuniza a compreensão destas operações, assim, as crianças traduz claramente o que ela representa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa abordou a importância de se buscarem alternativas, a fim de tornar o ensino da Matemática mais significativo ao educando. As análises desenvolvidas demonstram que a matemática, como ciência exata, faz parte do nosso cotidiano desde os primeiros dias de vida do ser humano e que o professor pode proporcionar momentos prazerosos em sala e nas salas de reforço ensinando e aprendendo à matemática.

Na busca por metodologia que ajudem a solucionar os problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula, o objetivo central é encontrar um elemento motivador para transpor os paradigmas que cercam a Matemática. Na maioria das vezes, os professores buscam possibilidades como a sala de reforço para motivarem seus alunos, o que evidencia que nem sempre possuem o conhecimento da potencialidade que este recurso fomenta, no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Da realidade à Ação: Reflexões sobre Educação e Matemática**. Campinas. SP: Summus/UNICAMP.1986.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e Língua Materna**; 3 ed. São Paulo; Editora Cortz, 1994.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. **Ensino e Aprendizagem de Matemática a través da Resolução de problemas**. In BICUDO, Maria Aparecida V. (Org). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999.

INTERVENÇÃO PARA AUTONOMIA NO PROCESSO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS

Rosângela Cabral Costa

RESUMO

A literatura ao longo de seu processo de consolidação passou e passa por concepções distintas, das quais se (re) afirma sua função social, diante disto este artigo propõe discutir a literatura enquanto protagonista do universo da leitura, pois a leitura literária tem um papel fundamental para a formação humana. Diante disto, este artigo seguirá com discussões que sugere metodologias para fomentar a habilidade de leitura dentro da sala de aula. A partir da década de cinquenta a sociedade segue para novos rumos econômico e social, neste contexto desencadeia o avanço tecnológico, que repercute em todas as instituições sociais, dentre elas o espaço escolar, compreende-se alguns métodos e recursos, para o incentivo a leitura literária em sala de aula, visando um novo perfil de aluno, pertencente à sociedade contemporânea que dispõe de diversos meios de tecnologia e informação. Para tais discussões, i lançado mão de leituras teóricas pela perspectiva de Antônio Candido, 1972, Marisa Lajolo, 1993, Libanêo, 2006, Guilherme Lobato Miranda, 2007. Cujos estudos estão voltados para o ensino de literatura, escola, educação e sociedade globalizada.

Palavras chaves: sociedade contemporânea, leitura e literatura.

1. Introdução

A proposta desta discussão tende a valorizar a leitura de texto literário em sala de aula, mas de modo diferente das apresentadas pelos livros didáticos, uma vez que os textos literários em sua grande maioria veem nos livros fragmentados e com questões já impostas, limitando e impondo, as interpretações dos alunos, ferindo sua autonomia de leitura.

Levando em consideração as dificuldades de autonomia de leitura que os alunos têm, torna-se relevante discutirmos, tais questões. Com base na leitura teórica pautada por Coracini (1999). Há duas perspectivas com relação à legitimação do livro didático, e decidir o melhor para seus alunos, assim o Ministério da Educação (MEC). Os materiais didáticos do ensino público são limitados, sendo o livro didático o de maior acesso, se comparado com a disponibilidade de exemplares de obras literárias disponíveis aos alunos, dificultando o trabalho com literatura no ambiente escolar de ensino básico

público. Por isso, é um desafio para o professor, propor atividades que despertem o interesse dos alunos. Aliado a isso, é dever da escola oferecer espaços e recursos para que o aluno desenvolva a habilidade da leitura. Ainda que seja um trabalho permeado de inúmeros obstáculos, não há como desprezá-lo.~

Diante deste contexto, tomamos o conceito de educação, ensino de literatura vinculado ao uso das TICs e sociedade contemporânea. Para isso, pautamo-nos em alguns autores como: Libanêo (2006), com trabalhos teóricos da educação, Miranda (2007), estudioso do uso das novas TICs no processo de ensino e aprendizagem, Lombardi (2001), com trabalhos a respeito da globalização, pós-modernidade e educação, Lajolo (1993) com trabalhos sobre o processo de leitura em sala de aula, legitimação do livro didático de Coracini (1999) e Leitura: decodificação, processo discursivo Coracini (1995).

2. Literatura no espaço escolar

Observando a escola como um todo, constituído por partes, a literatura é uma delas, desempenhando um papel humanizador. De acordo com (TODOROV, 2010, p.66), "A função da literatura é criar, partindo do material bruto da existência real, um mundo novo que será mais maravilhoso, mais durável e mais verdadeiro do que o mundo visto pelos olhos do vulgo." A literatura não é uma técnica de cuidado para a alma, mas é a revelação do mundo e pode nos transformar.

Ao trabalhar literatura, em sala de aula o professor tem de abarcar dois elementos: as escolas literárias e os textos literários exigidos no currículo escolar. As dificuldades de trabalhar-se com textos literários clássicos da literatura brasileira, não pode ser motivo de abdicar os alunos de terem essas leituras, ainda que estejam permeados por leituras outras. O intuito do projeto era romper, com a tradição de leitura trazida nos livros didáticos, pois esperávamos que os alunos tivessem capacidade e autonomia de ler um texto e problematizá-lo.

Diante do exposto, é possível afirmar que foram realizadas adaptações, conforme a necessidade de cada grupo, a fim de tornar as aulas mais participativas possíveis, e que os alunos se interessassem pelas leituras propostas, neste sentido LAJOLO, afirma (1993, p.15) "Ou o texto dá sentido ao mundo ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas"

4. Ensino de literatura no âmbito escolar de uma sociedade globalizada

Diante do novo contexto de globalização que a educação está inserida, o perfil dos nossos alunos torna-se peça chave deste estudo, é em prol dele que nos propomos em levantar questões que repense o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de literatura, ao considerarmos a possibilidade do uso de novos recursos materiais e humanos, para o planejamento e execução das aulas.

Segundo Freire (1998), mediante o excesso de informação, através de meios tecnológicos, é necessário considerar três critérios: público alvo, as necessidades deste público e a metodologia para a utilização destes recursos. O método proposto por Freire contribui para a elaboração e execução deste processo de leitura. O público alvo, mencionado aqui está dotado de conhecimento tecnológico e com muita informação. Mas somos cientes que informação não é conhecimento, portanto cabe ao docente transformar estas informações em conhecimento científico.

Os perfis do aluno contemporâneos são jovens permeados por tecnologia e informação, resultando no desafio de como chamar a atenção destes para o que se é proposto em sala de aula. Neste processo de planejamento e execução das aulas, das quais se utiliza das TICs como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem, ao usar recursos como Whatsapp, e-mail e data show, caminha-se para uma nova metodologia de incentivo de leitura, no entanto é preciso ficar atento, pois não basta pensar apenas na utilização de novos recursos para o desenvolvimento da aula, deve-se pensar na finalidade de utilizá-lo. A fim de adotar-se este, ou aquele método ou recurso. Do contrario cairemos no fracasso, pois apenas substituiríamos o material didático, mas a prática seria a mesma.

Porém, mesmo que haja o risco de apenas substituir o objeto de ensino, não se deve se reprimir em tentar propor algo novo. Já mencionamos que não há receita, seja para o ensino de literatura, ou para qualquer outra área, mas precisamos estar atentos para evitarmos cair no tradicionalismo, uma vez que vivemos em uma sociedade moderna, dominada pelos meios de comunicação e no qual a escola como entidade responsável pela educação tem por obrigação evoluir também, para que consiga cumprir seu papel dentro da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi mencionado, vale sempre lembrarmos como professores, o quão importante é o processo de prática de leitura literária. Na nova concepção de sociedade contemporânea, espera-se que as mudanças,

ou adaptações devem ser feitas para adequar os conteúdos às novas formas de ensino.

É necessário atentar-se para o contexto social do aluno. Deve-se cogitar sempre outros recursos de ensino que possam fomentar a motivação deste público, reconhecendo as problemáticas e os desafios no que diz a respeito ao processo de ensino e repensar em novos métodos para superarmos esses desafios. Cabe aos professores juntamente com alunos discutirem e propor o melhor para ambos, a fim de chegar-se a um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil, teoria, análise e didática: São Paulo: Moderna, 2000.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático língua materna e língua estrangeira: O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio uma questão de ética. Campinas; SP: Pontes, 1999.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O jogo discursivo na aula de leitura: Leitura: decodificação, processo discursivo. Campinas; SP: Pontes, 1995.

FREIRE, Gustavo Henrique e FREIRE, Isa Maria. Navegando a literatura: o hipertexto como instrumento de ensino. Rio de Janeiro: Transinformação, v. 10, n.2, p. 77-92, maio/ agosto, 1998.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática S.A, 1993.

LAJOLO, Marisa. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor (O texto não é pretexto). Porto Alegre-RS: Mercado aberto, 1986.

LIBANÊO, José Carlos. Didática: Cortez Editora. São Paulo-SP, 2006.

LOMBARDI, José Claudinei (organizador). Globalização, pós-modernidade e educação, história filosofia e tema transversais. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2001.

MIRANDA, Guilherme Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. Lisboa: Sísifo/ revista de ciências da educação. N°. 3. mai/ ago. 2007.

TODOROV Tzvetan, tradução Caio Meira. A literatura em perigo. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA SALA DE AULA

Mariana Aparecida da Silva

Resumo:

Este artigo aborda a interdisciplinaridade e as possíveis dificuldades e desafios identificados na implementação das escolas pelos professores que lecionam diferentes disciplinas do currículo escolar. O mesmo possui abordagem qualitativa e objetivou desenvolver um ensino sobre reflexão com características interdisciplinares. A coleta de dados foi possível através de pesquisa bibliográfica como foco o tema e subtema, do trabalho no qual indaga sobre as dificuldades e os desafios da interdisciplinaridade na escola. Onde a interdisciplinaridade poderá propiciar maior aquisição de conhecimento teórico prático por parte do aluno como também promover ao professor uma ação reflexiva sobre sua prática docente com o intuito de superar as barreiras existentes no trabalho interdisciplinar de forma efetiva, tanto estudante quanto docente, de maneira integral. Também contribui nas discussões acadêmicas sobre as dificuldades e possíveis alternativas de aplicação da metodologia interdisciplinar no cotidiano escolar, como fortalecer a perspectiva da reflexão sobre a prática docente na educação.

Palavras Chaves; Interdisciplinaridade, Habilidades, Necessidades, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Objetivo deste artigo é possibilitar noções e práticas com base a interdisciplinaridade na sala de aula. Afinal, a escola é uma instituição que tem na instrução sua principal dimensão educativa, educa através da instrução. Entretanto, nosso foco de atenção está na posição intermediária do ensino em relação à aprendizagem do aluno no processo educativo.

O trabalho interdisciplinar é importante para desafiar as competências do aluno, ele não trabalha sozinho, a atividade é construída com um grupo e juntamente com cada professor, mas é interessante e muito importante para o aprimoramento do aluno. Segundo Piaget, a interdisciplinaridade seria uma forma de se chegar à transdisciplinaridade, etapa que não ficaria na interação e reciprocidade entre as ciências, mas alcançaria um estágio onde não haveria mais fronteiras entre as disciplinas. Pois bem, atualmente a interdisciplinaridade tem sido abraçada por grande parte dos educadores, visto que tal postura garante a construção do conhecimento de maneira global,

rompendo com as fronteiras das disciplinas, pois apenas a integração dos conteúdos não seria satisfatória.

2. DESAFIOS INTERDISCIPLINARES

A interdisciplinaridade nos traz como características fundamentais uma ousadia da busca, da pesquisa; é uma transformação da insegurança num exercício de reflexão, num construir, e reconhece que a insegurança da solidão inicial e individual, que muitas vezes marca o pensar interdisciplinar, pode transformar-se na permuta, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro. Assim, a interdisciplinaridade é uma oportunidade concreta para uma revisão das relações com o conhecimento e o saber, ampliando e socializando, além do saber, as pessoas nas práticas coletivas.

Para Lenoir (2001), a interdisciplinaridade compreende três aspectos fundamentais para sua efetivação. Primeiro, a interdisciplinaridade curricular, que se estabelece no âmbito administrativo; segundo, a interdisciplinaridade didática, que compreende o planejamento do trabalho interdisciplinar a ser realizado, aproximando os planos específicos de cada disciplina de modo a proporcionar a integração entre os conteúdos apresentados; e por fim, a interdisciplinaridade pedagógica, que contempla a prática que ocorre na sala de aula, favorece o entendimento de situações complexas presentes na interface das disciplinas na medida em que possibilita compreender a abrangência de temas e recursos.

Fazenda (1994) explicita que o professor interdisciplinar necessita de muita coragem e iniciativa própria para propor uma nova roupagem a sua prática educativa.

2.1. A necessidade da interdisciplinaridade no ensino

A construção de conhecimento social necessita de uma postura revolucionária de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, mediante a interdisciplinaridade, o ensino que enfrenta barreiras e paradigmas no ato de apreender como um todo, entre as quais se destaca a cultura da interação de conhecimento diferenciado e prazeroso. Segundo Fazenda (2008), a interdisciplinaridade caracteriza-se por ser uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia diante do conhecimento. Logo, torna-se explícito a

ocorrência de uma globalização do conhecimento, onde, há o fim dos limites entre as disciplinas.

Desse modo, o trabalho interdisciplinar garante maior interação entre os alunos, destes com os professores, sem falar na experiência e no convívio grupal. Partindo deste princípio é importante, ainda, repensar metodologia que possa promover a união escolar em torno do objetivo comum de formação de indivíduos sociais. Neste aspecto a função da interdisciplinaridade é apresentar aos alunos possibilidades diferentes de olhar um mesmo fato

Para Bovo (2005, p. 02) a interdisciplinaridade anseia a passagem de uma concepção fragmentada para uma concepção unitária, para isso precisa de uma escola participativa, com uma visão ampla e não fragmentada, que se torne espaço de reflexão, de trocas de conhecimentos e clareza nos objetivos: [...] a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, ali o cercasse desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade moldando a histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido de ser no mundo (FAZENDA, 1979, p.10-18 apud BOVO, 2005 p. 02). Muito se tem discutido nos meios educacionais a interdisciplinaridade produzindo então novos conceitos, procurando assim atender a natureza múltipla de complexidades fenomenológicas, tratando-se a importância de averiguar a pertinência e a relevância das diversas áreas do conhecimento a serem ensinados e estimulados no currículo escolar.

Não podemos mais negar a importância da interdisciplinaridade nos dias de hoje em sala de aula, cada vez mais nós professores temos que trabalhar em conjunto – professores de todas as disciplinas sim do núcleo comum, por isso torna-se necessário o trabalho que integra todas as disciplinas para que possa contribuir para o desenvolvimento do aluno. Dessa forma, o processo ensino-aprendizagem não pode nem deve ser fragmentado como que cada disciplina fosse uma caixinha isolada, o processo é um todo e precisamos cada vez mais abrir nossa mente para esse fato, pois assim teremos alunos motivados em sala de aula conquistando melhor resultado nos estudos. CONSIDERAÇÕES FINAIS Diante dos estudos apontados, percebemos que ainda não há uma definição acabada que denomine o significado da palavra interdisciplinaridade, mas é notório que esta contempla um método de intervenção educativa relevante para a prática docente considerando que o ato de ensinar tem por objetivo aguçar cada vez mais o prazer pelo novo conhecimento a ser explorado pelos alunos. Alguns autores apontaram que a prática

interdisciplinar também contempla, por parte dos professores, um autoconhecimento prévio dos limites de todos envolvidos no processo de educação. A interdisciplinaridade de forma integral potencializa a capacidade de superação da fragmentação do conhecimento de modo a promover uma percepção unitária do ser humano e diálogo entre os docentes das diversas áreas de conhecimento que haja a operacionalização da interdisciplinaridade na prática docente. Diante dos desafios apontados nos estudos, percebemos que a prática de ensino interdisciplinar aponta forma de ensino diferenciado. Porém, propicia ao professor ato de refletir sobre sua prática mediante as várias áreas da educação, como também a solução de questões de cunho intelectual. Também foi observado que propicia ao professor o ato de refletir sobre sua prática proporcionando ao aluno a aquisição de conhecimento teórico e prático para a solução de situação problema, mediante as várias áreas da educação, como também a solução de questões de cunho intelectual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. Urutáguá, Maringá, n. 07, ago-nov, 2005.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa. Campinas,SP: Papyrus, 1994. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez,2008. FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 254p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.).Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995. LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I.C. A. (Org). Didática e interdisciplinaridade. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2001

A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE LÚDICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Rosimar Macedo

RESUMO:

Está pesquisa tem por finalidade promover ações e atitudes do professor, baseadas nas possibilidades de intervenção lúdica na sua prática educativa. Portanto o objetivo desse estudo é expor e descrever o papel da escola e do professor na integração da ludicidade como uma ferramenta do processo ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental. Por fim, é importante ressaltar que o brincar é uma etapa muito importante na vida de uma criança, e que pode ser usado no processo do ensino e interferir na aprendizagem, desde que seja trabalhado de forma correta, ou seja, como uma ferramenta de aprendizado. A ludicidade desenvolve habilidades de natureza física, social e cognitiva. Deve ser associado a algo alegre e agradável que o indivíduo faz de forma livre e espontânea. Através das atividades lúdicas, a criança comunica-se consigo mesma e como mundo, aceita a existência dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimento. Palavras chaves; Lúdico, Práticas, Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A presente proposta busca Algumas abordagens sobre o lúdico no Ensino Fundamental, pois sabemos que novas conquistas aparecem, devido à constante busca que movem o indivíduo. Uma dessas é a utilização de jogos e brincadeiras no processo pedagógico o que faz despertar o gosto de aprender propiciando às crianças o enfrentamento de desafios que surgirem na capacidade do brincar como um exercício de resignificação de conteúdo, possibilitando a criança habilidades criativa de fácil aceitação, desenvolvendo senso de iniciativa e auxílio mútuo. Com metodologia, de forma lúdica e prazerosa que proporcionará o aprendizado à criança para estabelecer relações cognitivas, junto as experiências vivenciadas

2. O PROCESSO LÚDICO NA PROPOSTA PEDAGÓGICA

O desenvolvimento da ludicidade colabora para uma boa construção desconhecimento, facilita no processo de socialização, comunicação, expressão, oral e escrita do sujeito. É nesse contexto que a escola pode tornar-se para os educandos, um espaço privilegiado de formação com

metodologias divertidas e dinamizadas, podendo desfrutar de momentos prazerosos e ao mesmo tempo, construindo um conhecimento agradável. O trabalho com a ludicidade, para além da recreação, deve envolver a sensibilidade e a descoberta de um novo sentido para a leitura e escrita, vislumbrando e desenvolvimento pleno da capacidade do ser (OLIVEIRA, 2002).

É necessário que além de mediar os conhecimentos, o professor valorize o que o aluno traz consigo de experiência de vida. É o que Brandão e Leal (2010) chamaram de “obrigação da alfabetização” nos anos iniciais. Segundo Ferreira (1995), quando se decide: [...] iniciar o aprendizado da leitura e da escrita antes do primário, vemos a sala de aula de pré-escola assemelhar-se notadamente à do primeiro ano primário, e a prática docente passa a seguir o modelo das mais tradicionais práticas do primário: exercício de controle motor e discriminação perceptiva, reconhecimento e cópia de letras, sílabas ou palavras, repetições em coro... E nenhum uso funcional da língua escrita (FERREIRO, 1995, p.97).

Diante deste exposto, colocada pela autora, evidencie-se a importância do professor como mediador do conhecimento, intermediário dessas duas realidades que envolvem o conhecimento de mundo.

A aprendizagem lúdica age como promotora da capacidade e potencialidade do aluno conforme Moro (2009, p.76), “deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica”. Através da organização do trabalho pedagógico com inserção da aprendizagem lúdica, além de ajudar na construção de conhecimentos, dentre muitas outras características relevantes envolve a interação e a coletividade. Com um planejamento adequado, bem aplicado e compreendido, favorecem a qualificação e a formação crítica do educando, na reedificação de valores e atitudes, na melhoria do relacionamento e ajustamento das pessoas na sociedade e no direito de cidadania.

2.1. Algumas abordagens sobre o lúdico no ensino fundamental

Conforme Luckesi (2000, p.21) a atividade lúdica na escola, pode “auxiliar o educando a ir para o centro de si mesmo, para a sua confiança interna e externa, podendo estimulá-lo à ação como também a pensar”. Segundo Oliveira (2002, p. 64), a ideia de se fortalecer a importância do lúdico na educação surgiu a partir do século XVIII, nos pressupostos teóricos apontados pelo educador Comênio (1592-1670), pois defendia que a “exploração do mundo no brincar era vista como uma forma de educação pelos sentidos.

O lúdico no contexto escolar pode auxiliar a criança no desenvolvimento de noções lógicas e no uso de palavras ainda não compreendidas.

A prática lúdica, durante o processo de ensino e aprendizagem da criança, facilita o desenvolvimento cognitivo, favorecendo a socialização e interação entre os grupos, resultando numa aprendizagem significativa.

[...] A tendência dos profissionais é achar que sabem lidar com essa nova ferramenta porque um dia brincaram. Compreende, assim que muitos docentes ao iniciarem o trabalho pedagógico nos anos iniciais deparam com muitas dúvidas, pois ele aprendeu muito sobre área profissional durante a formação acadêmica e muito pouco sobre ludicidade (SANTOS, 2001, p.14)

Entende ainda, que a educação pela via da atividade lúdica requer caminhos que priorize a teoria e a prática de maneira indissociável, isso porque conforme Santos (2001, p. 14) “O educador lúdico é o que realiza a ação lúdica, inter-relacionando teoria e práticas”.

Para tanto, o saber escolar deve ser valorizado socialmente e a alfabetização deve ser um processo dinâmico e criativo através de jogos, brinquedos e brincadeiras.

Segundo Vygotsky (1998), os elementos fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras, assim, sempre que a criança brinca cria uma situação imaginária na qual assume um papel, trazendo consigo regras de comportamento que estão implícitas e são culturalmente constituídas. Portanto, a brincadeira como uma “zona de desenvolvimento proximal”, que seria o caminho que a criança percorrerá para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e serão consolidadas em um nível de desenvolvimento real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse trabalho pudemos levantar uma discussão mais concreta com relação a aproximação do lúdico no Ensino Fundamental e no cotidiano escolar, partindo de um levantamento teórico, bibliográfico, onde buscamos retomar as concepções de alguns autores com relação ao tema para que então pudéssemos contribuir também com aprofundamento metodológico pertinente e facilitador no processo ensino aprendizagem, onde o lúdico busca favorecer novos caminhos e habilidades aos alunos para superar as dificuldades e defasagens encontradas no processo da alfabetização.

Este estudo desvelou a outros estudos, pesquisas, que as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e moral da criança. Assim, concluímos que o aspecto lúdico voltado para o trabalho pedagógico com a criança na sala de aula, facilita aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve no aluno a capacidade de interação, socialização e aprendizagem.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

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

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Org.). Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília, MEC - 2008.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Morchida Tizuko. Jogos, Brinquedos e a Educação (Org). 14. Ed-São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos., 2002

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998. CALLEGARI, M. O. V. (2004) Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1994. p. 59-83.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

Márcia Ferreira Moreno

Sirlei Rodrigues Lopes

Irany Alves de Oliveira

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma reflexão e questionamentos sobre a necessidade da contextualização dos conceitos matemáticos e como torná-los mais significativos no cotidiano escolar de alunos da 2ª fase do 2º ciclo do ensino fundamental. O estudo tem como objetivo mobilizar os professores e despertar o gosto dos discentes pela disciplina, sabemos que não é uma tarefa fácil, porém, entendemos que a matemática é de fundamental importância no crescimento pessoal e intelectual de nossos alunos.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa, Contextualização, Matemática, Ensino, Professores.

2. CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICAS NA CONTEXTUALIZAÇÃO DA MATEMÁTICA

Desde os primórdios da história da humanidade o homem percebeu a importância de estabelecer relações sociais com seus pares para suprir suas necessidades.

Nesse processo de transformação na qual passou e ainda vem passando a humanidade, inserimos a Matemática e este fato pode ser observado através de um passeio na história dessa disciplina, sabemos que era formada de esquemas mentais que possibilitavam alterar tamanhos, aumentar ou diminuir quantidades e dar formas a paus e pedras até os dias atuais nos quais a mesma contribui para o grande crescimento tecnológico.

Na história da educação brasileira a Matemática foi disseminada à partir do século XVI mesmo sendo considerada como uma ciência inútil pelos jesuítas, motivo pelo qual dificultou sua inclusão na grade curricular do País, acontecendo somente no final do século XVIII.

Diante dessas e outras situações podemos perceber que essa inclusão aconteceu de forma desconexa e totalmente desligada das atividades

cotidianas dos alunos, sendo trabalhada de forma isolada e descontextualizada, contribuindo assim, na formação de cidadãos incapazes de argumentar, criar e criticar com autonomia, o que difere do surgimento dessa ciência no qual os grandes matemáticos elaboravam suas fórmulas através de experimentos físicos da natureza, resolução de problemas cotidianos ou, através de observações de astros e estrelas para obter uma explicação sobre esses fenômenos, ou seja, surgiu da necessidade do ser humano.

2.1. Como a Matemática é concebida na atualidade?

Partindo dessa realidade, desse distanciamento da prática presente em nosso País e conseqüentemente em vários outros países, entendendo ainda, que a Matemática possui linguagem e características próprias e que sua aplicabilidade é indispensável na vida dos seres humanos, este projeto objetiva descobrir as causas reais e ideológicas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, pois numa sociedade do conhecimento e da comunicação é preciso que os alunos comecem a formular novas idéias, procedimentos e atitudes, justificando assim, a necessidade de conceitos significativos dessa disciplina para fins práticos e também para estabelecer ligações nas diversas áreas do conhecimento.

Dessa forma, faz-se necessário estudo e pesquisas que leve o professor a discutir e refletir sobre o que representa a profissão do magistério, seu papel social e quais competências lhes são exigidas, além de refletir também, qual o significado que a Matemática possui para a sua vida, de seus alunos e quais suas contribuições na vida contemporânea. Assim, este projeto foi desenvolvido com a finalidade de pesquisar com maior profundidade a qualidade, quando e como estão sendo ensinados os conceitos Matemáticos nas escolas da Rede Municipal de Ensino

2.2. O que devemos analisar nos alunos se a aprendizagem realmente está sendo significativa?

Hoje no Brasil, é de conhecimento de todos o esfacelamento do ensino público, a baixa qualidade e o pequeno índice de conhecimento que apresenta nossos alunos principalmente na disciplina de Matemática

Neste contexto é preciso considerar que a formação do professor tem papéis fundamentais, no sentido de que o ensino da Matemática implica num confronto, tendo por um lado o saber acumulado da ciência que requer um alto grau de abstração lógica e conceitual e, por outro lado, a construção de

estruturas de pensamento da criança e do adolescente, assim o que a escola deve fazer? Considerar ou desconsiderar o conhecimento científico? Seria possível estabelecer uma ligação entre o conhecimento formal e o informal que os alunos já trazem? Quais contribuições a história da disciplina poderia proporcionar para a aproximação dos seus conceitos com a realidade dos alunos?

2.3 Suporte teórico

Entendendo que o conhecimento científico é fundamental para compreender e atuar na vida contemporânea, sendo necessário respeitar e levar em consideração o funcionamento biológico, o nível cognitivo e os conhecimentos prévios dos alunos, terá como referencial para estudos materiais que nos façam refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Matemática. Nesse sentido, para D'Ambrósio (2007 p.80): “O grande desafio para a educação é pôr em prática hoje o que vai servir para o amanhã. Pôr em prática significa levar pressupostos teóricos, isto é, um saber/fazer acumulado ao longo de tempos passados, ao presente. Os efeitos da prática de hoje vão se manifestar no futuro. Se a prática foi correta ou equivocada só será notada após o processo e servirá como subsídio para uma reflexão sobre os pressupostos teóricos que ajudarão a rever, reformular, aprimorar o saber/fazer que orienta nossa prática”.

Segundo Ausubel (in Moniz dos Santos, apud Rabelo 1998 p.1) esta “aprendizagem significativa ocorre quando a tarefa de aprendizagem implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva, não literal, uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado e quando o aluno adota uma estratégia correspondente para assim proceder.” Assim, a escola não pode trabalhar a Matemática tal qual é tratada nas Universidades, ou seja, requer uma transformação desse saber por parte do professor através de objetivos claros de como se aprende Matemática, quais habilidades e atitudes espera desenvolver e quais atividades são pertinentes para atingir esses objetivos.

Referências Bibliográficas

GARBI, G. G. A rainha das Ciências: Um passeio histórico pelo maravilhoso mundo da matemática. 1. Ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006.

D'AMBRÓSIO, U. Educação Matemática: Da teoria à prática. 14. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996. – (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

MOYSÉS, Lúcia. Aplicações de Vygotsky à educação matemática. 5. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MIORIM, A. M. Introdução à história da Educação Matemática. Atual Editora, 1998.

ATIVIDADE LÚDICA: UMA POSSIBILIDADE PARA APRENDIZAGEM

Vânia Aparecida Manegus Liesch

RESUMO

A introdução do jogo lúdico na escola, além de favorecer a aprendizagem, estimular a memória e o interesse pelas outras matérias, traz também momentos alegres e divertidos, o jogo proporciona um ambiente aconchegante, motivador, aumentando a satisfação tanto em sala de aula como também, na vida social do aluno, onde essa união entre o processo de aprendizagem e a inserção de jogos lúdicos como forma de auxiliar no processo da aprendizagem e contribuir para sanar as dificuldades de aprendizagem do aluno.

Palavras- chave: Lúdico. Aprendizagem. Curículo.

1. INTRODUÇÃO

A inserção de jogos no currículo escolar não é apenas um modo para passatempo, mas sim, essa forma de ensinar contribui muito para o desenvolvimento da criança. As instituições de ensino devem pensar e elaborar planos de aula com atividades lúdicas, buscando assim engrandecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Como enfatiza Santos (2002, p.37), “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável à prática educativa”. E, pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação a leitura, ao cálculo ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações, geralmente tidas como maçante.

Portanto, o trabalho desenvolvido com o jogo é de muita valia para a vida da criança, uma vez que quando a criança participa de atividades lúdicas, ela está aprendendo e compreendendo tudo a sua volta, pois o jogo tem o papel de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido e assim proporcionar a aprendizagem. E é relevante que os alunos sejam inseridos neste círculo de interação, ambiente de brincadeiras, de raciocínio, de imaginação, pois isso os ajuda a desenvolver a sua capacidade de, não só resolver problemas, mas também encontrar várias maneiras de resolvê-los.

2. FINALIDADE DO JOGO

De acordo com Kishimoto (2003, p.83), “qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo”.

A finalidade dos jogos educativos vai mais além de só brincar e se divertir, eles favorecem o ensino-aprendizagem, onde através de atividades lúdicas consigam atingir um nível elevado de conhecimento, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. No entendimento de Moraes (2006, p.21) “A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica”.

A intenção da utilização do jogo como método para auxiliar no processo da aprendizagem precisa ser incorporada e também deve ser analisada a maneira como está sendo utilizada, pois a finalidade desse processo é usar o jogo como forma lúdica para auxiliar na educação e não se tornar uma mera brincadeira, é preciso que haja uma intervenção pedagógica a fim que esse jogo seja útil, ajudando assim alunos com dificuldades de aprendizagem. O professor ao atuar como mediador eficiente e perspicaz entre o aluno e o conhecimento culturalmente acumulado, utilizando o jogo como recurso, de forma intencional e organizada, proporciona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, fundamentais para a apropriação dos conceitos científicos.

2.1. Tipos e características de jogos educativos

Muitos são os jogos que podem utilizados como estratégia para auxiliar nas dificuldades de aprendizagem, de acordo com Kishimoto (2003) eles estão:

- Jogos de estratégia – são jogos que exige do aluno pensar, desenvolve a habilidade de solucionar problemas, onde a habilidade é um pressuposto para ganhar o jogo, exemplo o SimCity.
- Jogos de ação – esse jogo requer do aluno rapidez, favorece o desenvolvimento psicomotor da criança, ajuda na coordenação motora, exemplo o Doom;
- Jogos lógicos – são desafiadores, exigem cálculos matemáticos, e na maioria do tempo possuem tempo determinado para a conclusão do jogo, dando um tempo limite para finalizar a jogada, xadrez, damas, caça-palavras, palavras-cruzadas e diversos outros;
- Jogos de aventura – Esses jogos usam como estratégias um clima de suspense, algo a ser descoberto, uma aventura, como por exemplo, o RPG;
- Jogos treino e prática – são usados como forma de memorização, tanto da parte de cálculos como de vocabulário;

- Jogos de adivinhar – usados como forma de adivinhação, charadas, por exemplo, jogo da forca, baseia-se em adivinhar as letras das palavras.
- Jogos de aprender – são jogos por associação, onde a criança mostra os conhecimentos já adquiridos, seja por meio de questionário, pinturas, são as chamadas atividades didáticas digitais.

É relevante que pensemos no jogo educativo como um recurso auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, pois eles são atividades lúdicas que possuem objetivos pedagógicos para o desenvolvimento do raciocínio, pois de acordo com Kishimoto (2003), “muitos estudiosos têm estudado a utilização de jogos no processo de ensino-aprendizagem”, e com isso, antes de colocar em prática esse novo método de utilização de jogos, o educador precisa fazer uma reflexão de quais são as vantagens e as desvantagens da utilização dos mesmos.

Vantagens: O desenvolvimento na resolução de problemas; Iniciativa na tomada de decisões; A Interdisciplinaridade; A participação do aluno; Trabalho em equipe; Motivação; Criatividade, participação, competição.

O aluno, por intermédio do jogo, ele é estimulado a atingir o objetivo do jogo, estimula o pensamento, a coordenação, a rapidez, estimula a concentração.

Desvantagens: Quando mal empregado pode ser visto como simplesmente uma brincadeira; Ser proposto todo o ensinamento por via de jogos; Por meio de exigência, o aluno perde o interesse até pelo jogo; Falta de acesso aos materiais de jogos.

O sucesso dessa nova metodologia dependerá muito da proposta do educador a cerca da inserção dos jogos e da maneira como ele trabalhará isso nas disciplinas, ficando claro o motivo e a necessidade da utilização dos mesmos.

2.2. Cuidados ao Levar um Jogo para a Sala de Aula

Os educadores devem estar atentos, que ao empregar algum tipo de jogo no planejamento de suas aulas, que tenha cuidado quanto a:

- A experimentação dos jogos: É de suma importância que o educador antes de inserir os jogos em suas aulas, que antes faça experimentos para verificar se tudo sairá conforme o planejado, evitando possíveis transtornos;
- Resumo do que será abordado no jogo: Antes de apresentar o jogo a classe, fazer um breve resumo do jogo;
- Regras claras: Por que se as regras não forem claras, o aluno pode perder o interesse, por entender ser muito complexo.

O objetivo dos jogos é proporcionar momentos agradáveis, estimular a imaginação, o desenvolvimento da aprendizagem, como também proporcionando o trabalho em grupo e devem ser planejados pelo educador de acordo com o objetivo da aula, e também levando em conta a necessidade de cada aluno, pois de acordo com (MORAES, 2006, p.38), "os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento". Além de preparar seus alunos para o resultado que os jogos lhe proporcionarão e explicar o motivo de estar adotando os jogos naquela aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo concluem-se os jogos tem sua importância para o ensino e aprendizagem, uma vez que, os professores adaptarem aos conteúdos se constitui em grande valor no processo ensino-aprendizagem. Compreendeu também que o aluno aprende melhor por meio das atividades inseridas de maneira lúdica e podem ser ensinados através das brincadeiras, ou seja, em atividades predominantemente lúdicas. As atividades com os brinquedos terão sempre objetivos didático-pedagógicos e visarão propiciar o desenvolvimento integral do educando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira E A Educação** -7ª Edição. 2003.
- MORAES, Maria Cândida. **Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem a partir da complexidade e do Pensamento Eco-Sistêmico**. Texto didático: PUC-SP, 2006.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Jogos Tradicionais**. Rio de Janeiro ed. Vozes Petrópolis 2002.

A CONCRETIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS JOGOS

Elizandra Rampanelli

Maxima Graziella Ortolan Schmidt

RESUMO

Sabe-se que a Matemática tem um papel relevante na educação, entretanto, os alunos portadores de necessidades educativas especiais, apresentam dificuldades em assimilar seus conteúdos. Muitos estudos enfatizam a importância dos jogos como um meio favorável para provocar o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças principalmente quanto a aquisição do conhecimento matemático. Com base em estudos, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o valor educacional dos jogos, analisando a ótica de metodologia como instrumento fundamental para o processo desenvolvimento da criança. Procuramos mostrar neste trabalho, os aspectos de jogos que podem motivar e despertar o interesse do aluno, tornando a aprendizagem mais atraente. A partir de erros e acertos e da necessidade da análise sobre a eficiência de cada estratégia, construída para alcançar a vitória no jogo, estimula-se o desenvolvimento do raciocínio reflexivo daqueles que jogam. A pesquisa é de cunho bibliográfico, apoiando-se em teóricos como: Piaget, Vygotsky, Kamii, entre outros. Os resultados alcançados apontam que o professor tem um papel de mediador na construção significativa da aprendizagem por meio de desafios e estímulos, que podem ser proporcionados por jogos. É preciso construir com o aluno uma relação de interação, buscando significar a experiência cotidiana, pois o espaço da sala de aula é um ambiente de investigação na qual os alunos expressam sua forma de pensamento, suas dúvidas, suas descobertas, além de construir vínculos e socializar-se com os demais. Se olharmos o ato de simplesmente jogar, com certeza não conseguiremos notar a amplitude dos significados que ele representa ao olhar da criança e toda a magia que envolve e contagia a ação.

Palavras-chave: Aprendizagem. Jogos. Lúdico. Ensino-Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O ser humano em suas diferentes fases de desenvolvimento está sempre adquirindo e construindo conhecimentos. Para cada etapa existem relações com os diversos tipos de construções realizadas e destas vivências despontam modos de atuação para desenvolver sua vida em sociedade.

Sem os jogos fica tedioso o processo de aprendizagem. É necessário que a construção se faça a partir do jogo, da imaginação, do conhecimento do corpo. Brincar é vital, primordial e essencial, pois esta é a maneira que o sujeito humano utiliza para se estruturar como sujeito da emoção, da razão e da relação.

Na prática pedagógica dos educadores nos anos iniciais, existe a importância em conhecer uma metodologia de trabalho que seja significativa para criança portadora de necessidades especiais, assim cabe ao educador desenvolver um trabalho sobre jogos, para compreender melhor a criança e o processo de ensino-aprendizagem. Ao longo desse período, o educador vai perceber e a criança como sujeito histórico, onde a brincadeira está intimamente ligada em sua vida. Ao brincar, elas constroem significações atribuídas a cada situação que se abre à construção de novos olhares, modificando a sua forma de agir.

Nesse sentido, a metodologia pautou-se na pesquisa bibliográfica, que visa consultar periódicos, teóricos, artigos retirados da internet, entre outros. Não será possível pensar nas brincadeiras para as crianças sem considerá-las como uma oportunidade também para o educador, pois os jogos, quando trabalhados nos anos iniciais, oferecem a ambos, inúmeras possibilidades educacionais, contribuindo para o desenvolvimento corporal, estimulando a inteligência e enriquecendo a vida psíquica da criança, possibilitando ao educador avaliar e refletir sobre a sua prática pedagógica.

2. JOGOS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO APRENDIZAGEM

Na fase infantil, a brincadeira e o jogo desempenham funções psicossociais afetivas e intelectuais básicas no processo de desenvolvimento infantil. O jogo apresenta como uma atividade dinâmica que vem a satisfazer uma necessidade da criança dentre outras, de movimento, ação. Assim no sentir de Vygotsky (1991):

[...] se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendência e incentivos. (VYGOTSKY, 1991, p. 105).

Segundo Vygotsky (1991), estudar o desenvolvimento educacional pelo brincar significa, num primeiro momento, determinar o processo de

manutenção das necessidades da criança, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo.

Portanto, o jogo depende da imaginação e é a partir desta situação imaginária, fundamental no jogo, que se traça o caminho à abstração. Assim, Vygotsky (1991), propõe separar o jogo em um resumo de capacidades que envolvem: percepção + memória + pensamento + imaginação, sendo que tais processos podem ser identificados na evolução do jogo no ser humano. É a partir destes elementos, constituintes do jogo, que a criança estabelece sua relação com a realidade que a cerca.

Exige-se do jogador um nível de abstração, a fim de elaborar estratégias e testar suas jogadas, prevendo as possíveis consequências, exceções, e considerando as regras determinadas pelos jogadores e impostas pela situação imaginária. No processo de desenvolvimento é fundamental que se propiciem situações de jogo em que a imaginação seja desencadeada, pois: “A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a oferta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”. (VYGOTSKY, 1991, p. 110).

Os jogos não proporcionam a produtividade do trabalho depende diretamente do encaminhamento dado pelo professor. São os professores os responsáveis em problematizar os jogos, lançando desafios e oferecendo subsídios para nossos alunos, na busca de resposta. O jogo nessa perspectiva de aprendizagem implica reavaliar e redefinir o papel e as atitudes do professor, bem como o dos alunos durante o trabalho com jogos.

Para que se evite tal situação, o professor necessita levar o jogo a sério e se envolver neles. A esse respeito, a autora salienta:

[...] Se o professor usar esse tempo para corrigir trabalhos, as crianças rapidamente entendem que os jogos não são importantes o suficiente para que o professor possa avaliar melhor o quanto cada criança raciocina numericamente [...], pode também dizer quando um jogo precisa ser modificado ou abandonado (KAMII, 1995, p.148).

Ao participar da situação de jogo, o professor precisa se colocar na mesma posição de jogar que os alunos, com os mesmos direitos, deveres e poder de decisão. O professor deve ter claro que seu envolvimento e sua participação nos jogos colaboram para a criação de um espírito de seriedade e de valorização junto aos alunos.

Se a participação do professor é importante, ela não deve ser feita de modo a impedir que criança desenvolva seu pensamento e raciocínio, o professor não deve ficar constantemente corrigindo os erros dos alunos, interferindo no levantamento de hipóteses e estratégias

[...] O interesse que a criança tem pelos jogos faz com que prazerosamente ela aplica sua inteligência e seu raciocínio no sentido de obter o êxito. Assim sendo, ao jogar, o sujeito realiza uma tarefa, produz resultados, aprende a pensar num contexto em que faz a si próprio.

O docente, antes de levar os jogos para a sala de aula, deve analisá-los previamente, o que é possível se fazer jogando, analisar as próprias jogadas, refletir sobre erros e acertos, podendo identificar as dificuldades e facilitar o seu processo de desenvolvimento. E compreender o quanto o domínio metodológico é indispensável, para pôr em prática sua proposta pedagógica do jogo em sala de aula e que tenha qualidade, os professores precisam estar preparados, atuando com pleno domínio de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e conscientes de seu papel no processo educativo.

As crianças precisam ser estimuladas a proporem mudanças nas regras inicialmente apresentadas, uma vez que normalmente suas sugestões são sensatas e apropriadas. Ao invés de ditar as regras, o docente deve construí-las em conjunto com os alunos, a fim de que estes percebam as consequências e as finalidades de cada uma delas.

Após as regras serem combinadas e aceitas pelos alunos, elas não podem ser esquecidas, pois as regras precisam ser lembradas em sala de aula, pois seu não cumprimento prejudica os resultados do jogo. Entretanto, este cumprimento não pode acontecer por meio de ações punitivas e autoritárias, mas sim por meio do diálogo, favorecendo o bom andamento das atividades com jogo.

Cabe ao professor organizar as ações de forma que se tornem atividades que estimule a auto estruturação do aluno, possibilitando tanto a formação do aluno como do professor que, atento aos erros e acertos dos alunos, poderá buscar o aprimoramento do seu trabalho pedagógico.

A atividade pedagógica de jogar, se bem orientada, tem papel importante no desenvolvimento de habilidades de raciocínio como organização, atenção e concentração, tão necessárias para o aprendizado dos alunos com necessidade especiais nas diferentes áreas do aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível diante de toda apresentação teórica que abordamos nesse trabalho, o benefício que o jogo oferece para os diversos aspectos do desenvolvimento da criança portadora de necessidades educativas especiais, Através dos jogos que as crianças exercitam os desafios referentes ao crescimento, tornando-se cada vez mais hábeis para enfrentar etapas futuras de sua vida adulta.

É necessário que as escolas utilizem as atividades lúdicas com recurso pedagógico, não esquecendo que o brincar espontâneo é muito importante e também faz parte do pedagógico, diversos autores e autoras dedicados a este assunto, deixam claro que o processo de aprendizagem acontece de forma mais agradável e eficiente quando parte do fazer lúdico da criança.

É necessário enfatizar o jogo, não apenas como atividade individual vinculado ao desenvolvimento da criança, mas ainda, como prática social que se transforma a cada geração. A criança encontra, no lúdico, equilíbrio entre o real e o imaginário, assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas do conhecimento, exercita-se fisicamente, aprimora habilidades motoras e é sem dúvida, enriquecida, com reflexos tanto no presente como no futuro. Com o presente trabalho espero contribuir para uma reflexão quanto à importância de se proporcionar à criança possibilidade de transpor as barreiras cognitivas e desenvolver-se afetivamente e emocionalmente através das brincadeiras e jogos, levando em consideração a realidade da criança. Valorizar o jogo da criança e acordar no adulto a sua criança adormecida para construir um mundo mais justo e humano, senão imediatas, ao menos na subjetividade de gerações que virão a construí-la.

Os jogos proporcionam aos alunos um clima prazeroso, cheio de alegria e espontaneidade, oportunizando atividades que motivam a descoberta do mundo e de si mesmo. Compreendendo que para se alcançar a plenitude ser enquanto ser, que pensa, cria, participa, interpreta, relaciona dinamiza intensamente cada experiência.

Concluímos afirmando que a criança aprende jogando, onde o jogo é uma necessidade, para conhecer o mundo enquanto “cria”, e ao “criar”, nos revela a verdade da realidade em que se encontra.

O trabalho com jogos é um desafio para os educadores, e atualmente sabe-se o quanto é necessário descobrir meios diversificados para se conduzir o ensino, afim de que este tenha mais significado para aquele que aprende. Desta forma os jogos na educação especial se fazem necessário

para ampliar o aprendizado das crianças que possuem certas necessidades, bem como direcionar o trabalho do educador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretária de Educação Fundamental – (PCN's) **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRENELLI, Roseli Palermo. **Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagem: contribuição do jogo de regras**. In: SISTO, Fermino Fernandes (rg.) et all **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O jogo como espaço para pensar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2005.

KAMII, Constance. **Desvendando a Aritmética**. São Paulo: Papirus, 1995.

KISHOMOTO, Tisuko Morchida. **Jogos, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Vozes, 1994.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SERIES INICIAIS NA ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO SALAZAR NO MUNICIPIO DE JAURU – MT

César Augusto Rossi
Gerciley Pereira da Rocha
Tatiane Maria da Silva Dias

RESUMO

Tendo em vista que na escola vivenciamos através das disciplinas e seus conteúdos as transformações socioambientais, a Educação Ambiental é o meio mais favorável para trabalhar com alunos questões que irão contribuir para tomada de consciência sobre o convívio do ser humano com o meio em que ele está inserido. Esta relação homem e natureza têm vários temas a serem trabalhados dentro e fora da sala de aula com os alunos e estes possam colocar em prática no ambiente escolar e na sociedade. Nesta modalidade de compreender a importância da Educação Ambiental visando mudanças de atitudes por parte de todos os envolvidos, o trabalho envolve diretamente alunos, professores e demais funcionários da escola, através do plano de ensino com ações pedagógicas diversificadas que auxiliam os professores que trabalham com esta área de conhecimento e com as outras áreas para que possam assim realizar um trabalho interdisciplinar com os conteúdos. Com estas ações de comprometimento e envolvimento de todo o tema da Educação Ambiental estará presente no dia-a-dia da educação. Cada vez mais professores estão percebendo que a consciência ambiental não só devem ser aceitas, mas também acolhidas como subsídio para a construção de uma sociedade consciente sobre esta modalidade de educação. E não se trata apenas de admitir o referido tema no currículo escolar, isso nada mais é do que cumprir a lei. O que devemos fazer é oferecer serviços complementares, adotar práticas criativas e diversificadas na sala de aula, construir planejamento de acordo com a realidade da escola, adaptando o projeto pedagógico, rever posturas e construir uma nova filosofia educativa. Aprender a conviver com as diversidades de assunto que a Educação Ambiental possui, tais como: políticas de Educação Ambiental, sustentabilidade, mudanças climáticas, ambientais, globais dentre outros.

PALAVRAS CHAVES: Políticas Públicas, Educação Ambiental, Ensino Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988 no seu artigo 225 destaca que “todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial a sadia qualidade de vida”, (BRASIL, 1988), isso demonstra que todos além do poder público precisam tomar consciência da importância da manutenção de um ambiente conservado e para tal é extremamente necessário que cada um faça a sua parte.

Desde a constituição muito se tem falado em Educação Ambiental, mas foi somente em 27 de abril de 1999 que a lei instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, sob o Nº 7975/99, foi promulgada. Ela em seu artigo 1º destaca: “entendem-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente”. E afirma ainda mais “a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo formal e não formal.” (Lei nº 7975, 1999, p. 01)

A presente lei instituiu a Educação Ambiental escolar abrangendo todas as modalidades da Educação Básica, além das práticas educativas de sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais a Educação Ambiental visa uma educação pautada na consciência do “ser” e “estar” criticamente no mundo, esta criticidade deverá levar o aluno a observar e participar das situações que não contribua para o convívio harmonioso entre o homem e a natureza.

No Estado de Mato Grosso a ação mais efetiva realizada sobre o tema ocorreu no ano de 2004 com a introdução do Projeto de Educação Ambiental (PREA) apontando em sua fundamentação filosófica a necessidade do fortalecimento da Educação Ambiental no estado, segundo o projeto esta deveria pautar-se no questionamento da educação ideal, afirmando que é essencial a existência de uma educação que saiba promover o diálogo e a indissociabilidade da cultura e da natureza. A proposição central é que, para além de um simples banco de dados, é preciso ousar em um programa que considere o processo de formação teórica aliada ao campo prático que deve ser amplamente participativo. (PROJETO PREA, 2004, p.17), assim fica evidente que para isso acontecer é imprescindível que a escola tenha um

olhar especial para as diversidades de forma que as mudanças socioambientais neste espaço seja algo debatido e propício para elaboração de ações.

A formação na escola dos profissionais é primordial para a construção da identidade da educação ideal, por isso é preciso à participação de todos neste processo. Juntos com a comunidade a escola pode fazer a diferença na vida da criança, contribuindo para que ela possa compreender esta vivência do “eu” com os “outros”. Na integração do tema ao currículo, muitas atividades podem ser realizadas como: questionamentos e análises relacionadas à Educação Ambiental, respeitando sempre as diferentes diversidades (políticas, religiosas e culturais).

Com o objetivo de promover um estudo sobre as ações de Educação Ambiental executadas na Escola Estadual Francisco Salazar, realizou-se esta pesquisa, através de observação do processo de inclusão dos conteúdos nas disciplinas e áreas de conhecimento, além da verificação de como ocorre este intercâmbio entre a escola e a família, como é realizado a formação e planejamento das atividades que contribuem para a execução das atividades em observância às leis vigentes sobre o tema? Para responder tais perguntas utilizou-se a elaboração e aplicação de questionário fechado com diversos profissionais da unidade escolar, visando compreender a sua concepção sobre a “Educação Ambiental”. As ações de revisão de literatura e diálogos contribuíram para a coleta de dados que contextualizaram a pesquisa.

2. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A Educação Ambiental (EA) está relacionada com as áreas de pesquisa, análise, apresentação e conscientização a respeito das necessidades e obrigações com o meio ambiente e com o aprofundamento do conhecimento sobre o mesmo. A EA visa também preparar o ser humano para a preservação da natureza e para o uso sustentável de seus recursos (REBOUCAS, 2011).

Para falar sobre a Educação Ambiental, é importante reportá-la aos meios legais, e quanto a isso a legislação brasileira foi um pouco tardia na implantação de leis que assegurassem o trabalho com este tema. Desde a Conferência de Estocolmo de 1.972 vários países procuraram incluir a Educação Ambiental (EA) como um instrumento de política pública relevante para a promoção de uma nova ordem mundial mais justa.

A primeira vez que a Educação Ambiental apareceu na legislação de modo integrado, foi com a Lei 6.938 de 1.981 que instituiu a Política Nacional de

Meio Ambiente (Art. 2o, X). Essa Lei foi posteriormente recepcionada pela Constituição Federal de 1.988 que incorporou o conceito de desenvolvimento sustentável no Capítulo VI dedicado ao meio ambiente. De acordo com a Constituição, todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, e cabe ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (Art. 225, caput). Para assegurar a efetividade desse direito, incumbem todas as esferas do Poder Público, entre outras providências, promover a EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (§ 1º, VI). A partir de então EA tornou-se um dever do Estado.

O grande marco da EA no Brasil foi a promulgação da Lei 9.795 de 1.999 que teve como objetivo dar prosseguimento eficaz ao ditame constitucional já muito discutido. Em seu artigo 1º afirma-se que entende-se por EA os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Essa Lei acolheu muitas ideias apontadas nas diversas conferências internacionais, o que conferiu à EA um caráter socioambiental decorrente das propostas de desenvolvimento sustentável. Assim, tornar efetiva a EA em todos os níveis e modalidades se constitui um imperativo não só diante da atual legislação, mas diante da necessidade de dar soluções adequadas aos graves problemas que afetam o Planeta. Uma das questões problemáticas da EA concerne à necessidade de torná-la parte da formação dos profissionais, pois de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

[...] O trabalho de Educação Ambiental deve ser desenvolvido a fim de ajudar os alunos a construir uma consciência global das questões relativas ao meio para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria. Para isso é importante que possam atribuir significado àquilo que aprendem sobre a questão ambiental. E esse significado é resultado da ligação que o aluno estabelece entre o que aprende e a sua realidade cotidiana, da possibilidade de estabelecer ligações entre o que aprende e o que já conhece, e também da possibilidade de utilizar o conhecimento em outras situações. A perspectiva ambiental oferece instrumentos para que o aluno possa compreender problemas que afetam a sua vida, a de sua comunidade, a de seu país e a do planeta” (BRASIL, 1997, p. 35).

O Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) aprovado pelo Congresso Nacional (Lei 10.172/2001), além de cumprir uma determinação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu art.87,

fixa diretrizes, objetivos e metas para o período de 10 anos, garantindo coerência nas prioridades educacionais para este período. Nos objetivos e metas para o ensino fundamental e ensino médio, propõe “A Educação Ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei n.º 9795/99”. Este plano discutido com todos os setores da sociedade envolvidos na educação representa um avanço da questão ambiental no universo da educação. A estes se acrescenta o modelo de desenvolvimento adotado no Brasil que privilegia os aspectos econômicos, o não cumprimento das recomendações da Agenda 21 por parte dos diferentes níveis de governo e a falta de articulação entre as ações de governo e da sociedade civil. O ensino tecnicista e fragmentado foi identificado como uma dos problemas que dificultam a consecução de uma educação ambiental efetiva.

Assim, é de extrema importância que os alunos não fiquem presos às questões relacionadas a EA somente dentro da escola, pois o exercício da participação dos educandos em diferentes instâncias, favorecendo seu aprendizado, facilitando assim a contextualização em sua vida.

2.1. Educação ambiental e as disciplinas

Para promover uma prática pedagógica de consciência ambiental faz-se necessário conhecer e compreender quais são os “temas necessários para introdução da Educação Ambiental”. Conhecer as especificidades e princípios da Educação Ambiental, à medida que dão crescente visibilidade à compreensão dos educandos sobre o assunto, contribui igualmente para promover e apoiar o aperfeiçoamento técnico e científico dos profissionais da Educação e de áreas constituídas por conhecimentos diversos.

Assim sendo ao trabalhar a Educação Ambiental nas disciplinas o professor deve observar as especificidades de cada área de conhecimento para que a prática deste conceito possa alcançar resultados positivos.

Tematizar a dimensão ambiental na Educação Física, por exemplo, colabora para a construção de um conceito de saúde e qualidade de vida que rompe com a ética utilitarista, marcada pelo consumismo compulsivo que impõe inclusive uma estética corporal à revelia da saúde. Nesta perspectiva, educa-se para a sensibilidade da estética e da relação com o “Outro”, a fim de compreender a relação corpo/natureza como construções sociais, políticas,

econômicas, filosóficas, históricas, culturais e ambientais, visando formação mais sensível ao sentido da vida. (SEDUC, 2013, p.219).

Na matemática a Educação Ambiental pode ser trabalhada através de dados sobre questões socioambientais, em que o professor utiliza-se da problematização e investigação, que pode surgir através dos alunos ou sugerida pelo docente como, por exemplo: queimadas urbanas, contaminação do solo por agrotóxico, acidentes em rodovias sem pavimentação ou em mau uso de conservação, casos de dengue no município etc; nestas sugestões o aluno poderá formular questões, coletar e organizar dados através de gráficos, avaliar resultados, traçar estratégias, dentre outros procedimentos.

As Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso aponta que:

“Dentre as maneiras de se relacionar os diversos aspectos da temática ambiental com as disciplinas escolares, pode-se encontrar inúmeras possibilidades de transversalização. O campo das Linguagens Códigos e suas tecnologias são constituídos por: Língua Portuguesa, Literatura, Língua estrangeira, Artes e Educação Física. Estas fazem parte do patrimônio socio-histórico e cultural de um povo, pois nenhum dos fenômenos da linguagem quer verbal ou não verbal, gestual, corporal e/ou visual, é propriedade privada desta ou daquela organização.” (Ocs, 2010, p. 59).

Nesta concepção de ensino-aprendizagem, o uso da área da linguagem e suas tecnologias para trabalhar temas referentes à Educação Ambiental, proporciona o uso dos símbolos e significados que podem os levar a percepção do mundo que os rodeia.

Na área das Ciências Humanas as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso afirma que:

“As disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas têm importante contribuição no tratamento das questões ambientais. Ao focar o modelo no qual a sociedade produz e se organiza, enquanto determinante das diversas formas de relações entre indivíduos, grupos e classes sociais, possibilita a compreensão das diferentes formas de acesso e as condições de permanência no ambiente, enquanto locus da ação humana.” (Ocs, 2010, p.61)

Dentro das Ciências Humanas o aluno pode compreender todo o histórico de mudança do meio ambiente provocado pela ação do homem, o processo histórico entre homem/natureza à evolução da sociedade.

2.2. Contextualizando sobre a prática inclusiva na escola Estadual Francisco Salazar

A Escola Estadual Francisco Salazar possui em seu currículo atividades pontuais voltadas para o meio ambiente. Em pesquisa com os profissionais da intuição foi relatado que a adaptação do currículo não foi fácil, devido especialmente a falta de experiência e formação. Há alguns anos as atividades eram realizadas somente nas datas comemorativas tais como: “Semana do Meio Ambiente” e “Dia da árvore”.

A implantação de políticas públicas sobre a Educação Ambiental ajudou a garantir a execução de ações que envolvem o tema. As Orientações Curriculares sobre as Diversidades Educacionais serviu de direcionamento para que a unidade escolar adaptasse seu currículo e fortalecesse a formação dos profissionais para atender estas necessidades. Com esta proposta tornou-se acessível à escola apoio pedagógico e financeiro.

Para garantir o desenvolvimento da criança, a elaboração de estratégias é essencial. Alguns exemplos são: utilização de jogos e brincadeiras envolvendo o tema, utilização de recursos tecnológicos como softwares, além de conteúdos específicos trabalhados através de dinâmicas, construção de materiais com produtos recicláveis e cartazes que podem ser fixados no pátio da escola para facilitar a compreensão.

Nos últimos anos o trabalho envolvendo a Educação Ambiental na escola foi ficando em evidência, exigindo da mesma uma revisão de sua proposta pedagógica, assim foi necessário mudanças em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) para que este contemplasse ações que garantissem ao educando um ensino de qualidade. Na atualidade a escola conta com projetos que estimulam a consciência ambiental, promovendo mudanças de atitude nos alunos no que refere ao deixar lixo no pátio, desligar as lâmpadas e ventiladores ao sair da sala, ações estas que acabam sendo levadas para casa e transformando o meio em que estes vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos estudos realizados pode – se considerar que a Educação Ambiental deve acontecer e precisa ser com o “todo”, sendo esta ação parte fundamental de uma escola. Este processo prioriza a participação ativa do aluno nas atividades ministradas tanto em sala de aula como fora dela. Para

ela acontecer é necessário que todos percebam a necessidade de interagir, aprender a conviver, vivenciar e promover atitudes que contribuam para mudanças de postura em relação ao meio em que vive.

Através da pesquisa observa – se que o processo de inclusão da Educação Ambiental na E.E. Francisco Salazar está acontecendo gradativamente e as crianças são partes integrantes do processo, dentro de suas necessidades são estimulados a desenvolver-se tanto psicologicamente como pedagogicamente. Vale ressaltar que existem barreiras que precisam ser transpostas, principalmente em relação às questões socioambientais.

Para garantir o desenvolvimento, à elaboração de estratégias com os jogos podem contribuir para o ensino aprendizagem, tendo em vista que esta ação faz parte do ser humano em qualquer idade. O uso do computador pode ser um importante aliado com softwares no qual o aluno interage e vai ele próprio construindo seu conhecimento.

Dentro desta proposta na busca por estratégias de ensino que promovam o saber, as ações são essenciais para o desenvolvimento do conhecimento. As diferenças dentro das realidades vivenciadas pelos alunos são diversificadas por isso é preciso olhar cada uma para que assim o “fazer” pedagógico possa ocorrer dentro da sala de aula atendendo todas as questões de consciência sobre o “estar no mundo com os outros”. Trabalhar esta complexidade não é tarefa fácil, mas é algo real e constante no cotidiano escolar.

Considerando que a Educação Ambiental é necessária e precisa tornar-se uma ação real dentro da escola, é essencial que este processo seja aceito por todos, para que assim a escola busque meios e estimule o desenvolvimento efetivo do educando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Brasília: MEC / SEF, 1998.

HARDOIM, Edna Lopes; RINALDI, Carlos; PEDROTTI, Debora Erileia. **Possibilidades didáticas para aulas de Ciências Naturais**. Cuiabá, MT: Editora Print.2014.

HINRICHS, Roger A. KLEINBACH, Merlin. REIS, Lineu Belico. **Energia e Meio Ambiente**. Cengage Learning. São Paulo, 2011.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimento básico, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicação e trabalho científico**. 7 .ed. São Paulo: Atlas,2011.

MATO GROSSO, **Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação**. Porto Alegre. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SATO, Michele. GOMES, Giselly. SILVA, Regina. **Escola, Comunidade e Educação Ambiental, Reiventando sonhos, construindo esperanças**. Cuiabá: Gráfica Print, 2013.

VECCHIA, Rodnei. **O Meio Ambiente e as Energias Renováveis-Instrumentos de Liderança Visionária para a Sociedade Sustentável**. Manole. Barueri, 2010.

UMA VISÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patrícia da Silva

RESUMO

O lúdico na educação infantil é uma importante ferramenta para o desenvolvimento cognitivo da criança, a medida que promove o desenvolvimento cultural, social e pessoal de maneira espontânea, afinal de contas é uma atividade intrínseca ao ideário infantil . Neste sentido o presente trabalho aborda a relevância do lúdico para o processo de ensino e aprendizagem, construindo de forma sólida os arranjos necessários à apresentação desta importante ferramenta para a educação infantil.

Palavras-chaves: Lúdico. Criança. Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

Na infância a criança se expressa por gestos e sons e à medida que se desenvolve utiliza-se da imaginação para representar o seu papel nas brincadeiras, neste momento ela desenvolve algumas capacidades como a imitação, a atenção, a imaginação e a memória tornando-se fase importante em seu amadurecimento.

Neste momento onde ela se expressa por meio de brincadeiras são formados alguns conceitos tendo como ponto de partida o papel que a criança representa no lúdico, amadurecendo a sua noção de socialização, interação e a experimentação por meio das regras presentes em cada brincadeira.

O presente artigo busca verificar e compreender o significado do lúdico no desenvolvimento cognitivo da criança, suas principais características e a sua importância para a Educação Infantil na construção social, afetiva e cognitiva do indivíduo. Para a compreensão deste importante fenômeno no universo da Educação Infantil serão utilizadas pesquisas bibliográficas, pesquisas em artigos e trabalhos relacionados ao lúdico, bem como dicionário no intuito de ampliar a compreensão a cerca do tema para a Educação Infantil.

2. O LÚDICO AO LONGO DA HISTÓRIA: CONCEITOS E CONCEPÇÕES INICIAIS.

Para a compreensão do termo lúdico é imprescindível analisar a sua utilidade para os povos primitivos, e neste sentido cabe destacar o seu uso social por meio da pintura, dança, pesca, lutas e caça tão presente no cotidiano das sociedades primitivas, relatos evidenciados por meio de material bibliográfico, e, sobretudo através de pinturas rupestres amplamente divulgadas.

Parafraseando Antunes (2005, p. 56) segundo a cultura da Grécia antiga Platão defendia que nos anos iniciais a cultura da criança deveria ser contextualizada por jogos e brincadeiras. Mais adiante com o advento do Cristianismo o lúdico perdeu o seu papel preponderante, sendo considerado desnecessários e por este motivo afastado do universo infantil.

Neste ponto cabe destacar o pensamento de Antunes (2005, p. 58) considerando que, [...] foi a partir do século XVI, os humanistas começam a valorizar novamente o jogo educativo, percebendo a importância do processo lúdico na formação da criança”. Este reconhecimento atualmente vem sendo enfatizado e defendido por inúmeros teóricos, a este respeito cabe desatacar o papel desafiador do lúdico, para tanto Schultz, Muller e Domingues (2006, p.5) ressalvam que:

Uma proposta lúdico educativa torna-se um desafio à prática do professor, pois além de selecionar, preparar, planejar e aplicar os jogos precisa participar no decorrer do jogo, se necessário jogar, brincar com as crianças, mas sempre observando, no desenrolar, as interações e trocas de saberes entre eles.

Dessa maneira, o ato de brincar no universo do lúdico é fundamental para a saúde mental da criança, e, sobretudo para as suas expressões mais elementares, constituindo-se direito fundamental para a sua integração afetiva com o universo.

O papel do lúdico na Educação Infantil e nos anos iniciais é amplamente defendido pela legislação vigente, sendo o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) o seu principal expoente. O estatuto evidencia a importância do brincar através do capítulo II - “DO DIREITO À LIBERDADE, AO RESPEITO E À DIGNIDADE” em seu “ Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: inciso IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;” portanto o brincar não deve dissociar-se da infância, devendo ambos permanecerem atrelados para o bom desenvolvimento psicossocial nesta

fase da vida, nessa perspectiva a escola tem papel de destaque ao lado da família na manutenção desta importante prática na vida social e cognitiva da criança.

2.1. A Importância do Lúdico na Educação Infantil.

O lúdico deve estar associado ao contexto da Educação Infantil à medida que se constitui um direito garantido a toda a criança, e sua aplicabilidade gera uma situação de conforto e autonomia no cotidiano escolar. Neste sentido a Educação Infantil não deve dissociar-se do brincar e cabe ao professor em conjunto com a escola e família buscar o respaldo da legislação vigente no intuito de garantir a criança este direito fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo.

No entanto é preciso definir parâmetros que tornem o brincar uma atividade pedagógica e enriquecedora, de modo que o brincar não se resuma a um jogo apenas, nesta perspectiva surge o desafio: Como estabelecer uma situação de equilíbrio entre o lúdico e a educação? Portanto:

As divergências em torno do jogo educativo estão relacionadas à presença concomitante de duas funções: 1.função lúdica: o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, e 2.função educativa: o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo (CAMPAGNE, p.112 in KISHIMOTO, 2001). O equilíbrio entre as duas funções é o jogo educativo. Entretanto, o desequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina todo hedonismo, resta apenas o ensino. (KISHIMOTO, 2001, p.19).

É imprescindível promover a ruptura do paradigma de que o lúdico esteja distante da organização e seriedade do trabalho pedagógico, devendo a sua prática pactuar com o planejamento didático do professor a fim de aperfeiçoar a prática docente. No que tange a assertiva acima, cabe elucidar o que diz Moyles (2002, p. 27) que relata algumas situações de sala no contexto da pré-escola. Em sua narrativa o cenário apresenta crianças brincando de forma livre com materiais de montar distintos. No primeiro contato elas se familiarizam com os materiais, e na sequência a professora promove uma intervenção de maneira a instigar os alunos. Ela constrói um cubo com quadrados de Polydron e inclui uma tampa com dobradiças, o Polydron é um material utilizado em representações de formas geométricas. Ao intervir a professora causa uma provocação natural nos alunos que descobrem uma

nova forma de montar a peça e a partir daí eles começam a fazer representações semelhantes às dela, saindo da zona de conforto, envolvendo-as em um brincar dirigido. Neste momento as crianças passaram a construir cubos próprios, fazendo aflorar diversas discussões em sala. O material utilizado na aula foi guardado para uma nova exploração em outro momento. Ao retomarem os materiais, as crianças passaram a construir cubos mais elaborados, formando cubos com tampas de dobradiças, incluindo até mesmo pequenos personagens feitos de plástico no interior da peça.

A ação da professora refletiu diretamente no modo de construir as peças, levando uma criança a mudar sua tampa, incluindo outro quadrado no topo e apoiando um quadrado ao outro para construir um telhado: nesta etapa foi possível verificar que ocorreu o brincar livre e uma nova aprendizagem ambos conjuntamente. A postura da professora no contexto relatado acima evidencia a ludicidade que a educação deve assumir. Neste sentido Moyles (2002, p. 27) reforça que:

A primeira sessão de brincadeiras livre permitiu a exploração, a segunda permitiu um grau de domínio. Com isso veio a oportunidade, pelo menos para uma criança, de acrescentar uma nova aprendizagem. O brincar dirigido pela professora canalizou a exploração e aprendizagem do brincar livre e levou as crianças a um estágio mais avançado em termos de entendimento – talvez seja esta a essência do bom ensino.

A partir destas experiências o professor precisa trabalhar sua sensibilidade, de modo que a sua prática não se torne em atividades maçantes, rompendo com a alienação e comodismos próprios da escola tradicional e arcaica. Nesse contexto cabe ao professor planejar a sua prática docente de modo que sejam selecionados materiais adequados à faixa etária e a etapa do processo de ensino e aprendizagem ao qual a criança se encontra. É importante que o material seja adequado a quantidade de alunos e, sobretudo que seja diversificado a fim de despertar o interesse na turma.

O professor deve assumir o seu papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem, outra função fundamental é a de permitir a repetição de jogos, pois as crianças sentem prazer e segurança em demonstrar o que aprenderam e a cada nova habilidade adquirida eleva autoestima e autonomia das crianças.

2.2. O papel do Brinquedo na Educação Infantil.

A utilização do brinquedo permite a inserção de uma situação imaginária em que a criança é estimulada a criar diferentes contextos para cada brincadeira, estimulando o seu desenvolvimento cognitivo. O brinquedo auxilia no desenvolvimento psicomotor, trabalhando noções de motricidade fina e ampla, como também no desenvolvimento de habilidades cognitivas a exemplo da imaginação, tomada de decisões, criatividade, noções de regras, convívio social e a interpretação.

De acordo com Piaget (1998, p.62), “o brinquedo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. Trabalhando com o brinquedo, as crianças condicionam o seu tempo e espaço, desenvolvendo atitudes de causa e efeito, atingindo a representação e o ápice da lógica concreta. O brinquedo é motivacional a medida que instiga a criança a utilizar as suas capacidades de criação, competitividade, imaginação agindo no sentido de superar obstáculos cognitivos e emocionais.

Nesse sentido, o brinquedo é fator preponderante nas atividades lúdicas da infância, tendo em vista ser direito da criança o ato de brincar. Na sala de aula o brinquedo não se resume em um objeto de lazer e distração, mas sim é um importante instrumento do professor para atingir níveis de aprendizagem esperados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa bibliográfica foi possível verificar que o lúdico renova e inova o trabalho docente na Educação Infantil, e que utiliza-lo requer a compreensão de que a criança necessita de atividades diversificadas para o seu desenvolvimento integral.

Para tanto é preciso que o professor assuma compromisso em relação ao pleno desenvolvimento da criança no tocante ao seu processo de ensino e aprendizagem e inclua atividades lúdicas, pois elas permitem a criação de um ambiente harmonioso propício ao fazer pedagógico e, sobretudo a aprendizagem infantil.

O desenvolvimento de atividades lúdicas organiza e auxilia no processo de ensino e aprendizagem, construindo uma rotina prazerosa, significativa e proveitosa para a criança. Assim, brincar deve assumir papel predominante na Educação Infantil, e neste ponto, cabe ao professor ser a figura

fundamental para que este momento aconteça, seja criando espaços, elaborando brincadeiras ou partilhando materiais com os demais professores. Agindo assim o professor estará permitindo que a criança crie valores morais e éticos apresentados nas brincadeiras por meio das regras e conceitos.

Desta forma o professor estará transmitindo uma parcela considerável de valores e uma imagem de cultura como produção, não se resumindo a cultura exclusiva de consumo, tendo em vista ser a brincadeira uma criação elaborada pelos próprios participantes.

Portanto, o professor deve utilizar o lúdico como estratégia fundamental para o desenvolvimento de suas atividades, no intuito de que as crianças vejam a escola como espaço de experimentação e exploração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**: os jogos e os parâmetros curriculares nacionais. Campinas: Papirus, 2005.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 5. Ed. São Paulo: Cortez. 2001.
- MOYLES, Janet R. **Só Brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.
- SCHULTZ, S.; MULLER, Cristiane; DOMINGUES, A. **A ludicidade e as suas contribuições na escola. Jornada e Educação**. Centro Universitário Franciscano. Disponível em: < <http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/A%20LUDICIDADE%20E%20SUAS%20CONTRIBUI%20C3>, v. 87, p. C3, 2006.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)(1990). Diário Oficial da União. Lei, n. 8069, 2010.

REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR

Alvino Moraes de Amorim
Luiz Claudio da Silva

RESUMO

No âmbito escolar, para haver uma educação igualitária, o primordial se constitui no estabelecimento das boas relações envolvendo o educando, a comunidade escolar, o corpo docente e demais colaboradores que compõem a escola. Na sala de aula, atitude de reciprocidade é o ponto de partida em conjunto com os alunos para dar o primeiro passo para se obter uma boa convivência, primando por um relacionamento saudável, confiável. O relacionamento construído na base da confiança como parte de uma educação libertadora é a porta de entrada para o sucesso pessoal e profissional, uma vez que conseguimos ensinar melhor quando existe o respeito mútuo entre educador e educando.

Palavras-Chave: Relações. Espaço. Escolar. Valores. Ensino e Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Falar das relações na escola é, num primeiro momento, tão desafiador quanto interpretar as manifestações culturais relações estas que se entrelaça na cultura revelando a todo o momento através dos gestos, da linguagem, das expressões feitas a cada dia pelo indivíduo que é ao mesmo tempo amado, falante, sensível, experiente e aberto.

Observando as relações que são construídas no interior da Escola, percebemos a tendência dos conjuntos que compõe a política, a economia e a sociedade numa práxis desumanizadora onde comprometem os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Numa perspectiva multidimensional contrária ao caráter mono cultural, Candau (2000) afirma sobre a diversidade cultural nas Escolas que deve “tratar de articular igualdade e diferença”. “Durante muito tempo a cultura escolar se configurou a partir da ênfase na questão da igualdade, o que significou, na prática, a afirmação da hegemonia de um determinado modo de concebê-la, considerando universal.” (CANDAU, 2000, 158).

Pensar a igualdade e diferença na esfera social é buscar junto a comunidade política o bem-estar dos cidadãos que é parte desta comunidade na riqueza de sermos diferentes vamos buscando nossa autoafirmação como seres autônomo para pensarmos e tomarmos uma atitude afim de que os valores sejam consolidados. Partimos para a observação nas Escolas a fim de verificar a padronização naquele espaço escolar que, por sua vez, não dá abertura para a manifestação do diferente. Estamos passando por uma crise na esfera educacional, porque a educação deve iluminar o nosso caminho para tomarmos decisão e chamar para a responsabilidade de todos que vivem em comunidade.

Porém, ao assumirmos a nossa condição de seres transformadores, teremos que deixar o outro também se manifestar na sua singularidade cultural, seu jeito de ver e apreender o novo, ressignificando os saberes para sua vivência assim, nós estaremos construindo um ensino com reconhecimento da identidade cultural numa relação dialógica. É evidente como já refletimos em nossos encontros a nossa formação, tem que necessariamente passar pelo exercício da criticidade com curiosidade epistemológica, com emoções, sensibilidade e afetividade.

2. O ESPAÇO ESCOLAR E SUAS MANIFESTAÇÕES

Entender o espaço escolar como manifestação cultural é encontrar e propor experiências que nos levam a criar possibilidades para produção ou construção do conhecimento por sujeitos que fazem uso de suas razões política, religiosa e ética para orientar sua prática. O que observamos hoje é certo grau de xenofobia ao outro que é diferente, percebemos nas escolhas dos textos trabalhados em sala de aula a tendência para disseminar a ideia de superioridade de uma cultura sobre a outra. Não conseguiremos transformar o olhar do outro, se este não nos apropriarmos do saber com capacidade de criar significados, de sonhar e desejar. A importância dos conteúdos chegarem próximos da história de vida dos atores envolvidos no processo do ensino- aprendizagem é fundamental a fim de que estes na sua existência reelaborem suas práticas, teorias e valores que são explicitadas nas maneiras de pensar e agir.

Martin Heidegger chama a atenção para o “mundo do man” “Veste-se, Come-se, pensa-se, não como cada um gostaria de se vestir, comer ou pensar, mas como a maioria faz.” A massificação é a aceitação sem reflexão

crítica de valores impostos pelo grupo social dominante tais como: individualismo, o consumismo, sentimento de insatisfação e competição, nesse contexto nós, educadores, devemos desconstruir, pois é possível formar uma sociedade que tenha mais cuidado com o outro e a educação é fundamental para a realização dessa transformação social.

Encontramo-nos num ambiente onde vemos as pessoas por um mesmo ponto, não possibilitando espaço para a diferença, desta maneira corremos o risco de atuar de maneira equivocada e preconceituosa, daí a constatação da arrogância e intolerância, a diferença entre se este aprende e aquele não, porque é negro, índio, pobre ou não tem família. É hora de colocar em ação a crítica e o estranhamento já constatados por Paulo Freire “Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la ao outro, mas dialogar com o outro sobre a sua e a nossa visão. Temos que estar convencido de que a sua visão demundo se manifesta nas várias formas de sua ação, refletindo sua situação no mundo, em que se constitui.” (FREIRE p. 87).

Refletir sobre a Escola é saber que a mesma nos impele a reconstruir caminhos, a estar articulado com nossos princípios de transformação social e questionar afirmações como “Dentro de minha sala, faço o que eu quero”. Merleau Ponty adverte que “a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo”. O autor nos leva a pensar e a perceber que não podemos atuar como seres desconectados de nosso tempo, precisamos aproximar de nossos alunos. Diante desta perspectiva, França (2010) afirma que “é preciso construir uma nova geração de pessoas, professores, alunos marcados por um processo de qualificação que nos leve a transcender o domínio de qualquer especialidade, colocando em destaque aspectos e características como a postura, o olhar, os sentimentos, as emoções, as relações e o compromisso de uns com os outros” (p.48). Acreditamos que as pesquisas ao saírem das Escolas devem retornar para a sua origem, ou seja, as práxis pedagógicas.

Penso que os projetos políticos pedagógicos, ao afirmarem que a missão da Escola é formar cidadãos, e estes devem caminhar com sua autonomia livres de manipulações externas e que consigam ter a capacidade de pensar e examinar criticamente as ideias que lhes são apresentadas, bem como a realidade social que compartilham. Para atingirmos esses objetivos devemos e podemos experimentar teorias e vivenciar ações mesmo quando consideradas utópicas. O compromisso com o outro pode ser vivenciado em todos os níveis: professor com professor, alunos com alunos, professores

com alunos, diretor com coordenadores, diretor com alunos, coordenadores com professores, temos a possibilidade de muitos conjuntos, no qual não exista o melhor ou o pior, mas sim o diferente.

A Escola, enquanto instituição social é responsável pela educação formal das gerações que se sucedem e tem como objetivo principal o processo ensino-aprendizagem que leva em consideração ações de formação e informação nos ambientes das salas de aulas, enfatizamos que o espaço escolar é composto por uma multiplicidade de sujeitos que trazem nas suas histórias de vida, jeitos singulares de se expressar alegre, irrequieto, carente, sofrido, que se prepara para receber o outro, a diversidade não pode ser ignorada, tem que ser respeitada para, numa relação dialógica, construirmos juntos o saber.

Na prática educativa é importante propiciar condições em que alunos e professores, em suas relações, busquem experiências profundas de assumirem-se com palavras e gestos. Freire (2007) destaca o que deve permear nossa ação pedagógica:

[...] Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. [...] De um lado, a compreensão mecanicista da História, que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos. (FREIRE, 1996, p.61).

Somos surpreendidos quando alguém que diz combater o racismo é questionado se conhece Odimiro e afirma: “conheço, é Índio, mas é competente”. Nos conselhos de classes vivenciamos essas situações constantemente e isso demonstra que nós não nos humanizamos no sentido freiriano é o Homem como um ser no mundo se interrelacionando o suficiente

para aceitar a diversidade de culturas e valores presentes no espaço escolar. Tal comportamento não leva os alunos a uma prática de comparar, ajuizar, decidir e escolher, mas sim de levá-lo a negar sua identidade.

Podemos explicitar nossas opiniões, mas temos que assumi-la e não utilizar justificativas históricas e culturais que veladamente tentam justificar a superioridade de uns em relação a outros. Devo respeitar o outro que está na minha frente, faz parte do cotidiano que leva a enxergar o diferente, permitindo navegar em diferentes momentos da vida que se entrelaçam no comprometimento de cuidar do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos das dificuldades apresentadas por nós educadores para atender as diferenças de nossas salas de aulas e acabamos rotulando alunos entre “bons” e “ruins”, erramos por não conseguirmos entender a diferença e por tendermos a homogeneizar o grupo, nessa relação percebemos que não podemos ser cidadãos sozinhos, precisamos do outro para “aprender a ser” e esse outro diferente deve estar incluído no nosso espaço escolar, na família e na sociedade. A imagem de si mesmo, a concepção que cada um de nós tem de si mesmo só é possível diante do outro.

Será que nosso espaço escolar e os conteúdos ministrados estão contribuindo para fazermos a diferença na sala de aula, no nosso bairro, na nossa cidade e País? Não temos ainda a coragem e autenticidade para assumirmos a condução de nossas atitudes, que possibilite viver o novo, enriquecer e transformar nossa primeira concepção de mundo, nossos significados, relações e interações com o meio e o outro.

O mundo das palavras no espaço familiar representa um dos primeiros espaços de aprendizagem para a construção de significados e de leituras. Traz consigo a afetividade e então nós já temos leitura de mundo ao chegar à Escola que deve ser levada em consideração na sua história de vida construída até então. Os educadores ao perceberem a desqualificação devem buscar a historicidade daquele que age com discriminação para a partir daí construir valores que respeitem as diferenças. Na riqueza cultural em que são compostas nossas escolas, o desafio é ensinar a ler o mundo sem desvincular da vida, podemos fazer aqui referência ao mito da caverna de Platão e então os educadores deverão tomar consciência que o mundo continua mantendo homens e mulheres prisioneiros aqui e ali. É fundamental

que a Escola busque entender como funciona a política, a economia para ajudar os educandos no despertar da vontade de romper com as mazelas existentes no cotidiano e seguir um rumo de ser livre formando conceitos para não viver na sombra mas iluminado com o conhecimento que a Escola possibilitou construir na perspectivas que se apresenta com nossos valores, desejos, sonhos e experiências de vida. Nós nascemos para nos manifestar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANAU, Vera Maria **Sociedade Multicultural e Educação: Tensões e Desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COUtrin, Gilberto **Fundamentos de Filosofia**, São Paulo: Saraiva, 2010.

FRANÇA, Cecília de Campos **O eu e o outro na escola: para incluir a história e a cultura dos povos Indígenas na Escola**. Cuiabá, EDO, 2010.

FREIRE, Fátima **Quem Educa Marca o Corpo das contribuições Outro**, São Paulo Cortez 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** São Paulo: Paz e terra 1996.

GRANDO, B. S, e AUGUSTO, L. Passos (org.) **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos Indígenas na Escola**. Cuiabá, EDO, 2010.

SONIA, Simões Colombo, e PAULO A. Gomes Cardim e Colaboradores, **Nos Bastidores da Educação Brasileira**, Porto Alegre, Artmed, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARIA, Helena Píeres **Filosofando** São Paulo, Moderna, 2003.

O MINIVOLEIBOL MÉTODOS NA PSICOMOTRICIDADE

Cleidijane dos Santos Pereira
Elessandra Medeiros Campos Reis

RESUMO

Este projeto tem objetivo tomar o minivoleibol como conteúdo para ser trabalhado na escola, visa proporcionar a interação social das crianças para que tenham motivos em aprender essa prática a modalidade de voleibol, enquanto prática o desportiva na escola, é indispensável para a formação física e social das crianças, por isso o seu treinamento deve ser realizado e adequado a realidade das crianças, a metodologia será familiarizar a criança com a bola a quadra e a rede, ensinando as posturas básicas e movimentações na quadra sendo o minivoleibol um instrumento pré-desportivo para a prática do voleibol, utilizado de diversas maneiras, para crianças que pretendem futuramente ingressar no voleibol. O objetivo é compreender a importância da prática do voleibol para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental. O minivoleibol é dividido em cinco fases, em que cada uma delas apresenta uma habilidade específica desta modalidade, que deve ser bem trabalhado para se passar à fase seguinte, sobre o método do minivoleibol com forma de ensino/aprendizagem na escola, define que suas regras sejam simplificadas, facilitando a aprendizagem dos fundamentos. A forma recreativa das atividades de ser aliada a informações que ajudem a execução dos exercícios propostos. Essas informações devem ser simples, de forma que não confunda e nem inibam a atuação do aluno.

Palavras Chaves: Educação Física. Voleibol. Minivoleibol.

1. INTRODUÇÃO

O esporte é complexo por não envolver apenas o corpo, mais todo o processo de educação. A imprevisibilidade ocorre pela constante permissão e diferentes e novos desafios, já a criatividade existe se o esporte for entendido como a criação de novos gestos e não a repetição de movimentos. (RODRIGUES PAES).

O esporte é um ato humano, social, individual, que como a atividade humana assume múltiplas funções. A utilização da prática esportiva do voleibol que passa a levar os indivíduos a ser atores sociais de sua própria história, apresenta neste sentido, o voleibol como a produção do homem e de sua possibilidade real de conquista da cidadania. O aluno passa a aprender a e utilizar da prática esportiva desta modalidade como forma de comportamento, que possibilita que ele se encaixe em um contexto mais amplo e que tenha a convivência com a vitória e a derrota.

A importância deste projeto consiste no fato de poder detectar mudanças que o voleibol consegue manifestar nos alunos que o praticam e como este esporte pode contribuir para sua formação intelectual e social, ele busca evidenciar o grau de autoestima e mudança de comportamento ocasionado pela prática do voleibol.

O voleibol está se tornando uma das primeiras modalidades esportivas praticadas pelas crianças na idade escolar do ensino fundamental, o professor de educação física tem na fase de iniciação ao esporte, um número significativo de crianças que desejam a modalidade. O voleibol possui características e benefícios, tais como a aquisição de habilidades motoras e o desenvolvimento da aptidão física, tudo isso pode contribuir para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo, estimula a alegria, satisfação e motivação, através da aprendizagem pelo movimento, além de melhorar a capacidade perceptiva e motora, é importante que o professor tenha habilidades técnicas e táticas que contribua, de forma significativa, para a ampliação de novos conhecimentos nos fundamentos do minivoleibol.

A prática de minivoleibol na aula de educação física, levará as crianças a experimentar, conhecer e identificar diferentes práticas corporais. O voleibol está caracterizado pela dinâmica de habilidades, que pode estar evidenciado nas formas de recursos técnicos utilizados durante as aulas prática.

Gallahue e Osmum (1995 Apud PAES, 2001, p.34), abordam que o desenvolvimento que ensinar as habilidades motoras, para a faixa etária de 6 a 12 anos, deve ser totalmente aberta, ou seja, os conteúdos de ensino são aplicados pelo professor e praticados pelos alunos, sem interferência e correção dos gestos motores. O envolvimento das crianças das atividades deve ter caráter lúdico, estimulado o pensamento tático.

Todas as crianças devem ter a possibilidade de acesso aos princípios educativos dos jogos e brincadeiras, influenciando positivamente o processo ensino aprendizagem, devem-se evitar competições nos jogos coletivos antes

dos 12 anos, por que elas exigem a perfeição de movimentos ou gestos motores e também grandes soluções práticas. Segundo Paes (2001), os conteúdos a serem ministrados nessa fase são os conceitos técnicos dos desportos, dentre eles o voleibol, os quais devem ser contemplados, além desses conteúdos, finalizações e fundamentos específicos, este ponto de vista deve-se ainda, trabalhar os exercícios sincronizados e situações de jogo, que devem tomar a maior parte do tempo nos treinamentos, outra vantagem considerável proporcionado pelo minivoleibol é a facilidade de material necessário para sua realização ele pode ser adaptado a diversas condições de local e até mesmo a bola pode ser diferente da de voleibol, existe atualmente material específico para a sua prática, que, obviamente é mais indicado, mas nada impede que um material alternativo seja utilizado.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Breve histórico do voleibol

O voleibol foi criado em 1895 por Willian C. Morgan, na ACM na cidade de Holyoke, Massachussetts (EUA), no início o esporte foi chamado de minonette/mintonette, o mintonette ficou restrito à cidade de Holyoke e ao ginásio onde Morgan era o diretor, um ano mais tarde, numa conferência no springfield's college, entre diretores de Educação Física dos EUA, duas equipes de Holyoke fizeram uma demonstração e assim o jogo começou a se fundir por Springfield's e outras cidades de Massachussetts e Nova Inglaterra, mais adiante o Dr. Halsted sugeriu a troca do nome para volleyball, o primeiro artigo sobre o novo esporte foi escrito em 09 de Julho de 1896 por J.Y. Cameron- "O volleyball é um" jogo apropriado para o ginásio ou quadra coberta, mas que pode também ser aplicado ao ar livre, qualquer número de pessoas pode praticá-lo, o jogo consiste em conservar uma bola em movimento sobre uma rede alta (1,83m) de um lado para o outro, apresentando as características do tênis.

A primeira quadra de voleibol tinha as seguintes medidas: o comprimento-15,35m e largura-7,625m, a rede tinha a largura de 0,61m, o comprimento era de 8,235m, sendo a altura 1,83m e sem limite de jogadores, logo em seguida à altura da rede passou para 1,98m (chão a bordo superior), em 1918 passou a 2,43, a bola era feita de câmara de borracha (basquetebol), coberta de couro ou lona e tinha circunferência de 67,5cm e o seu peso era de 155 a 340g, a primeira bola era muito pesada então Morgan solicitou que a firma A.G. Spalding & brothers fabricasse uma bola para o referido esporte.

O voleybol foi rapidamente ganhando novos adeptos, crescendo vertiginosamente no cenário mundial ao decorrer dos anos, em 1900, o esporte chegou ao Canadá (primeiro país fora dos Estados Unidos), sendo posteriormente desenvolvido em outros países, como na China, Japão (1908), México entre outros países europeus, asiáticos, africanos e sul americanos.

O voleibol surgiu na América do Sul, por intermédio do Peru, no ano 1910, através de uma missão contratada pelo Governo peruano, junto ao EUA. Trabalharam de comum acordo na modificação dos programas de Educação Física para crianças, que surgiram nessa época e careciam de jogos, os jogos ensinados foram o basquetebol, o voleibol e o handebol, mas não chegaram a ultrapassar as fronteiras do país, somente em 1912, em Montevideú, no Uruguai com a apresentação e o incentivo do voleibol pela ACM (associação cristã de moços).

A chegada do voleibol ao Brasil tem duas versões, em 1915, no colégio marista de Pernambuco ou em 1916/1917 pela ACM (associação cristã de moços) de São Paulo. A confederação Sul-Americana de voleibol foi fundada em 12 de fevereiro de 1946, no Brasil, a FIVB (federação internacional de voleibol) foi criada em 09 de agosto de 1954 em Paris-França, tendo como fundadores os seguintes países: Brasil, Egito, França, Holanda, Itália, Polônia, Portugal, Romênia, Tchecoslováquia, Iugoslávia, EUA e Uruguai. No ano de 1962, no congresso de Sofia, o voleibol foi admitido como esporte olímpico e a sua primeira disputa foi por ocasião das olimpíadas de Tóquio (Japão), em outubro de 1964, o primeiro campeão olímpico de voleibol masculino foi à equipe da Rússia (URSS), o Brasil ficou na sétima colocação, no feminino foi campeão o Japão.

A confederação brasileira de voleibol foi criada em 1954, com o objetivo de difundir e desenvolver o esporte por meio de cursos e “escolinhas”, dez anos depois o voleibol brasileiro marcou presença na olimpíada de Tóquio, quando o esporte fez sua estreia nos jogos. O Brasil participou de todas as olimpíadas com o voleibol, os primeiros títulos importantes conquistados pela seleção brasileira masculina e feminina aconteceram em pan-americanos.

No ano de 1959, a seleção feminina consagrou-se campeã da competição em Chicago enquanto que o vôlei masculino foi vice-campeão, o feito da seleção feminina foi repetido em São Paulo no ano de 1963, sendo que desta vez a seleção masculina foi campeã. A virada do voleibol brasileiro tem como marco inicial o ano de 1975, quando Carlos Arthur Nuzman, assumiu a presidência da CBV (Confederação Brasileira de Voleibol), sob a bandeira da organização, Nuzman lutou para que o Brasil sediasse os mundiais masculino

e feminino da categoria juvenil em 1977, apostando na ideia de que marketing, e esporte podem caminhar lado a lado, o dirigente atraiu a atenção das empresas para o voleibol, o que na olimpíada de Los Angeles, possibilitou a criação de uma infraestrutura, permitindo a profissionalização dos atletas, no início da década de 80, e servindo de exemplo para outros esportes coletivos de país, logo os bons resultados começaram aparecer.

Na copa do mundo do Japão em 1981, a seleção brasileira masculina conquistou a medalha de bronze, no ano seguinte a mesma equipe sagrava-se vice-campeã mundial na Argentina. Nos Jogos Olímpicos de Los Angeles, em 1984, o voleibol masculino conquistou a tão sonhada medalha de prata, no mesmo ano a equipe Pirelli conquistou o mundial de clubes, os títulos tornaram o esporte popular no país. Em 1992 a seleção masculina chegava ao ápice medalha de ouro na olimpíada de Barcelona, depois veio à conquista da liga mundial em 1993 e 2001, na temporada de 2002 a disputa das finais da competição no Brasil ajudou na conquista do campeonato, no ginásio do mineirinho em Belo Horizonte (MG), no feminino também foram duas medalhas olímpicas: bronze em Atlanta/1996 e Sydney/2000. Na estreia do vôlei de praia nos jogos olímpicos em Atlanta, um feito histórico: ouro e prata no feminino. Em Sydney, foram duas de prata e uma de bronze.

Em 2002, a seleção brasileira masculina mais uma vez demonstrou a sua força, conquistando o inédito campeonato mundial na Argentina, em 2003, o time comandado pelo técnico Bernardinho começou o ano com a conquista do tricampeonato da liga mundial, no mesmo dia em que a seleção infanto-juvenil masculina consagrou-se hexacampeã mundial da categoria. A liga mundial de voleibol foi criada em 1990, no ano de 1995 o voleibol completou 100 anos.

No ano de 2004, o Brasil foi bicampeão olímpico (indoor), medalha de ouro no voleibol de praia masculino, e medalha de prata no voleibol feminino de praia (Atena-2004). O voleibol é considerado o segundo esporte nacional, sendo considerada uma das escolas mais respeitadas em todo mundo.

2.2. Compreensão do minivoleibol

A prática do minivoleibol é uma metodologia que vem se tornando uma alternativa metodológica de aprendizagem do voleibol em que as ações mais complexas se reduzem em jogos simplificados, pois apresenta uma série de dificuldades motoras e cognitivas tendo um bom desempenho técnico.

[...] O minivoleibol é uma metodologia simples e ajustada às necessidades das crianças para a aprendizagem do voleibol. Praticado por equipes com menos de seis jogadores em cada time. É o resultado de reflexões didáticas onde as ações complexas e refinadas do jogo formal se transformam em ações simplificadas (GOTSCH, 1991, p.78).

O minivoleibol por se constituir num método que ensina através de adaptações, se consolida na atualidade na contribuição facilitando o aprendizado do voleibol, reduz as ações complexas, relevando o mais simples possível, oportunizando ao aluno que desenvolva o gosto ao esporte. Segundo Teixeira (2005), por meio da formação lúdica como o jogo do minivoleibol, surge à oportunidade do educador trabalhar a cooperação, que paulatinamente vai sendo desenvolvidas nas crianças pelo simples conhecimento do cotidiano auxiliar no ensino aprendizagem das modalidades esportivas vai sendo trabalhadas. Teixeira (2005), explica ainda que o minivoleibol se constitui num jogo coletivo, pode ser praticado por duas equipes com dois ou mais jogadores num campo medindo 12m x 5m podendo variar. Nas competições pode-se jogar com 2 contra 2 (2x2), 3 contra 3 (3x3), e 4 contra 4 (4x4). Conforme o autor, o professor vai pouco a pouco introduzindo novas regras que devem ser conversadas com os alunos.

Portanto, O minivoleibol pode ser trabalhado inicialmente com crianças, por se constituir num método simples e adaptado às suas necessidades. Minivoleibol considerada também como uma realidade de esporte para a escola, pois é uma alternativa metodológica de aprendizagem que antecede a prática do voleibol para iniciantes. O educador pode utilizar como um método de trabalho que contribuirá com na fase inicial em que a criança se encontra, evitando assim as especializações precoces.

2.3. O minivoleibol no estímulo a socialização entre as crianças

De acordo com Borsari (2010, p. 155): o minivoleibol tem como principais características: - estimular a prática esportiva de forma lúdica e prazerosa, contribuindo para o desenvolvimento físico, das condições motoras nas suas habilidades naturais e mentais. Assim como, promover a sociabilidade, a atuação em equipe e aceitar regras e normas de conduta de convivência produtiva. Através das diversas práticas corporais num processo pedagógico, o minivoleibol proporciona aos alunos adotarem uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou razões sociais, físicas ou culturais, respeitando também seu próprio ritmo de aprendizagem. Com a prática do minivoleibol, os alunos estarão mais preparados para o

Voleibol tradicional, com pré- requisitos ideais a este esporte (BAACKE, 1975). Para os alunos em iniciação do voleibol, o desempenho técnico deve estar ligado às suas possibilidades motoras e, para exercer total domínio sobre as técnicas individuais de um desporto, faz-se necessário que o aluno tenha total equilíbrio sobre seus movimentos. Por ser alunos/crianças em fase de formação e desenvolvimento das habilidades e capacidades físicas, o objetivo do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil não poderia ser diferente. O voleibol está se tornando uma das primeiras modalidades esportivas praticadas por crianças na idade escolar do ensino fundamental, sendo reconhecidos os benefícios de ordem pedagógica deste desporto e este é um dos motivos que o faz ser praticado em âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se por meio deste estudo que o voleibol é um esporte que desde sua origem tem sido praticado por crianças e adolescentes dos mais diferentes povos e nações. Sua evolução é constante ficando cada vez mais evidente seu caráter competitivo, regido por regras e regulamentos, possui grande importância social, também é uma ocupação escolhida livremente, antes de tudo, é agradável praticá-lo.

O voleibol pode desempenhar papel importante porque pode promover interações quanto a cooperação, convivência, participação, inclusão, entre outros. Considerando que o voleibol é uma prática sistematizada de um treinamento na escola é uma atitude que inclui achar prazer no que faz. Considera-se que a prática esportiva possibilita a formação das crianças no ensino fundamental, que o esporte é um ato humano e social, e que a sua adaptação do minivoleibol é de fundamental importância de iniciação desportiva aos alunos, a prática do minivoleibol nas aulas de educação física levará as crianças a experimentar e conhecer diferentes práticas que os levaram a jogar o voleibol no futuro é de responsabilidade do docente incentivar e incluir a crianças no esporte. O professor assumirá o papel de articulador dentro da aprendizagem para que as crianças trabalhem a ludicidade no esporte, trabalhando seu lado cognitivo, afetivo, motor e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRACHT, Valter. **Sociologia Crítica do Esporte** – Uma Introdução, 3ªed.. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BRUHS, Heloisa Turnini. **O jogo nas diferentes perspectivas teóricas.**

Motrivência, Santa Catarina, Ano VIII, Nº 9, P. 27-43, Dez,1996.

BRUYNE, P., HERMAN, J. & SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

MACHADO. R. **JOGOS COOPERATIVOS** Ressignificando o Esporte Escolar. 2006.

MARCELLINO, N. C. (org.). Campinas: autores associados, 1996.

PAES, Roberto Rodrigues (2005). **Palestra associa esporte e inclusão.** Educação Física Escolar: o Esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Canoas: Ed. Ulbra, 2001.

PELLEGRIN, A. **O espaço de lazer na cidade e a administração municipal Políticas Públicas Setoriais de Lazer:** O papel das prefeituras

ROSSETTO, Carlos R. **Adaptação Estratégica Organizacional:** Um Estudo Multi-Caso na Indústria da Construção Civil - Setor de Edificações. Florianópolis, 1998. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola.** São Paulo: Loyola, 2005.

UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Cristimar Carvalho Duarte

Dayane Miranda Romeira

Irlene Gomes Ferreira Grava

RESUMO

A Educação Infantil considerada como a primeira etapa da educação básica exerce um papel fundamental na construção da identidade da criança, no contexto político nacional, o reconhecimento é a partir da Constituição de 1988, do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e do MEC em 1990. Isso é parte de uma história coletiva de lutas de intelectuais, tendo em vista as políticas educacionais voltadas às crianças. A procura pela inserção da criança na Educação Infantil, deve-se a diversos fatores, tendo em vista o reconhecimento da importância dessa etapa de ensino no desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Identidade. Criança.

1. INTRODUÇÃO

A dimensão social que envolve a criança é uma questão que deve ser compreendida por todos, pois a Educação Infantil surgiu a partir desta, mas é necessário também trazer à luz de que a dimensão das especificidades, tais como emocional, afetiva, cognitiva e social são princípios que estão explícitos na RCNEI (2002). A oferta na Educação Infantil, deve ser de forma que garanta às crianças e à sociedade brasileira o acesso, como também a garantia de permanência.

Portanto, é indispensável um conhecimento aprofundado sobre os aspectos históricos da Educação Infantil, o desenvolvimento da “prática educacional nas instituições responsáveis e as influências que exerceram e ainda exercem nas diretrizes pedagógicas dessa área”. E ainda, há necessidade em se diferenciar o conceito, a especificidade e as particularidades do cuidar e do educar no contexto atual, pautando em autores.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A educação da criança durante muito tempo era de responsabilidade da família ou do grupo social ao qual pertencia. Era através do convívio em grupo que a criança aprendia as regras, a partilhar das tradições importantes para determinado grupo e assim passava a dominar os conhecimentos necessários para enfrentar a vida adulta. Na época não havia nenhuma instituição que compartilhasse as responsabilidades pela educação da criança junto com seus pais e comunidades. As formas de pensar em relação à criança quanto sua forma de ser e a importância da infância em sua vida fez com que se pensasse em uma educação infantil que complementasse a educação familiar.

Participação da mulher no mercado de trabalho fazendo com que se afastasse de seus afazeres domésticos, e também o reconhecimento pela importância no desenvolvimento da criança que então foi criado as instituições de educação infantil. Durante muito tempo as instituições infantis, tinham função assistencialista. A educação infantil do século XIX era dividida socialmente, as creches e pré-escolas atendiam as crianças de classe populares. Essas instituições não tinham a preocupação de oferecer um trabalho pedagógico para que as crianças se desenvolvessem como cidadãos conhecedoras de seus direitos. Ao contrário do jardim de infância que atendia as crianças ricas, nele era desenvolvida um atendimento voltado às questões pedagógicas. Steinle e Suzuki (2009, p.12). Afirmam que:

[...] As creches e as pré-escolas destinavam seu atendimento às crianças pertencentes às classes populares. Tais entidades se preocupavam estritamente em guardar e cuidar dos filhos de mães trabalhadoras. Por outro lado, o jardim de infância atendia às crianças ricas, desenvolvendo um atendimento mais voltado para as questões pedagógicas.

As creches tinham somente como objetivo atender as necessidades das mães que trabalhavam, e deixavam seus filhos para serem cuidados, não era oferecido nenhum tipo de trabalho pedagógico. A educação infantil vem se estruturando e passando por muitas reformas e melhoras. Por um bom tempo na história não havia uma instituição responsável por educar e compartilhar as responsabilidades das crianças com os pais.

No ano de 1931 houve a elaboração de uma reforma de ensino que era voltada para a universidade e o Ensino Secundário, a Educação Infantil não foi lembrada. Como afirma Espíndola (2006, p.88):

Em 1931, o então ministro da Educação e Saúde elaborou uma reforma de ensino pautada na estruturação da universidade e na reorganização do Ensino Secundário. Essa reforma nada fez em prol do Ensino Primário, conseqüentemente ignorou a Educação Infantil.

Logo depois um movimento foi criado por um grupo de educadores e intelectuais, que lutavam para uma renovação da educação. Foi lançado em 1932, o Manifesto dos Pioneiros, documento que constava alguns ideais de uma escola pública, gratuita, obrigatória, bem como da laicidade do ensino e da coeducação dos sexos nas escolas. Constava nesse documento a criação de instituição de educação com assistência física e psíquica à criança até seis anos de idade. Em 1935 foi criado pela prefeitura São Paulo o Serviço Municipal de Jogos e Recreio, sendo instituídos os primeiros parques infantis, que abrigavam os menores enquanto suas mães trabalhavam. A creche tinha como finalidade combater a pobreza e mortalidade infantil, tinha como preocupação reforçar as responsabilidades das mães no lar cuidando de seus filhos.

As instituições de Educação Infantil, nas décadas de 1930 e 1950, estavam sobre responsabilidades de organizações filantrópicas, e tinha como prioridade maior, o cuidado com a alimentação, higiene segurança. Em 1940 surge o Departamento Nacional da Criança (DNCr), tinha como maior finalidade o cuidado com a saúde das crianças do que com a seu processo educativo. Nessa mesma década foi aprovado a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que regulamenta as relações entre patrões e empregados, exigindo a criação de creches que seria de responsabilidades das empresas privadas. Mas tal medida não se efetivou na prática, ficando somente no discurso oficial.

Já na década de 1950, aconteceram iniciativas de efetivação de modelos compensatórios, as instituições tinham como finalidade substituir as mães, em processo de compensação de natureza física, mental, social e alimentar. Na década de 1960, havia uma preocupação de natureza pedagógica com as crianças. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024, promulgada em 1961, especifica que a educação para criança menor de seis anos será ministrada em Jardins- de- Infância e Escolas Maternais, que se destinam a menor de sete anos e as empresas que empregam mães com filhos com menos de sete anos serão estimuladas a manter por iniciativa própria, instituições de Educação Pré- Escolar. Não se vê nenhuma determinação por parte do poder público garantia de recursos para a Educação Infantil. Diante disso, naquele momento, discursos de naturezas diversas dominam o espaço da Educação Infantil. Isso ocasionou mudanças

importantes nas creches, há a inserção de profissionais diversos, psicólogos, pedagogos, recreacionistas. Segundo Espíndola (2006, p.91):

Conseqüentemente, discursos de naturezas diversas, alicerçados nas teorias de privação cultural, dominaram o espaço da Educação Infantil naquele momento. Isso gerou mudanças significativas nas creches, dentre elas, a inserção de profissionais diversos, tais como os psicólogos, pedagogos, recreacionistas.

Através dos movimentos feministas surgiu a luta por creches, era defendida a ideia de que a creche estendesse seu atendimento para todos os filhos de mulheres, independente de trabalho ou classe social. Houve então um aumento no atendimento à infância que não se relacionava com a qualidade de atendimento. Segundo Espíndola (2006, p.92) “O fator expansão foi um dos que afetaram diretamente a qualidade, isto é, não houve consonância entre aumento quantitativo e qualitativo no atendimento”. A distribuição de recursos para a Educação Infantil não foi expressiva.

A Lei nº. 5.692 de 1971, elaborada por solicitação de um dos governos militares foi vaga e não contribuiu para o desenvolvimento da Educação Infantil. Vários educadores se pronunciaram em relação à negligência nacional. Estudos foram feitos com intenção de discutir a distribuição de oportunidades de educação pré- escolar e seus benefícios para a promoção do desenvolvimento da criança. Nos anos 80 a medida que a Educação Infantil foi se institucionalizando houve a preocupação por parte dos educadores de oferecer uma educação de qualidade com função pedagógica assim como as instituições particulares ofereciam. Segundo Espíndola (2006, p. 104)

Os debates em torno da Educação Infantil ampliaram-se para o âmbito nacional na década de 1980. Vários encontros foram promovidos com o intuito de desenvolver e difundir maior conhecimento sobre a criança e sobre as funções que a Educação Infantil deveria exercer para que, realmente, atendessem às reais necessidades da criança brasileira.

Os debates a cerca da qualidade da Educação Infantil se estenderam. O movimento nacional ocorrido em 1987, Criança e Constituinte, foi importante, buscava melhorias na qualidade educativa ocasionando uma mobilização social em torno dos direitos das crianças. Com o tempo e com novas formas de entender a realidade, aconteceram alterações na concepção de infância e nas diversas maneiras de promover a formação e o desenvolvimento da criança. Em consequência das lutas e movimentos ocorridos nacionalmente houve o reconhecimento dos direitos das crianças à educação desde o

nascimento e garantia constitucional. Com a Constituição Federal de 1988, a educação infantil passa a ser direito da criança e um dever do Estado, a ser efetivado no ensino.

Art.208- O dever do estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: IV- Atendimento em creche e pré- escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1988).

Os maiores avanços conquistados na área da educação infantil estão na atual lei de Diretrizes e base da Educação Nacional - LDB 9394/96, que a educação infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica, e tem como função favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, atendendo suas especificidades. O Artigo 29, diz:

Art.29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1997)

Com todo esse avanço é reconhecida a necessidade de uma educação voltada para o desenvolvimento integral do aluno, destacando também a importância e a responsabilidade da família no processo educativo da criança, sendo de fundamental importância uma parceria da instituição e a família. Para reafirmar os direitos das crianças e dos adolescentes brasileiros foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente. Segundo Craidy e Kaercher (2001, p.24):

O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei fed. 8.069/1990, também conhecido como ECA, explicitou melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. Determinou ainda a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares. Os primeiros devem traçar as diretrizes políticas e os segundos devem zelar pelo respeito aos direitos das crianças pequenas incluirá o direito a creches e pré- escolas.

A instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente na Legislação brasileira favorece e possibilita a fiscalização das Políticas voltadas para a infância reconhecendo os direitos das crianças e do adolescente.

No ano de 1998 o Ministério da Educação e Cultura publica um documento curricular para crianças de zero a seis anos de idade. Como afirma Steinle e Suzuki (2009 P.17): “Em 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publica o primeiro documento curricular nacional voltado à faixa etária de zero a seis anos, intitulado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI).” Esse documento atende as

determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que determina que toda criança tem direito a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica e serve como auxílio nos planejamentos do professor. Esse documento busca dar subsídio para uma igualdade de ensino, possibilitando as crianças o direito de crescerem como cidadãos. Vivenciando situações que tenham objetivos de socialização e ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural.

O documento é composto por três volumes, volume I, é uma introdução que apresenta uma reflexão sobre creches e pré- escolas no Brasil, situando e fundamentando concepção de criança, de educação, de instituição e do profissional. O volume II é referente à Formação Pessoal e Social, que prioriza a construção da Identidade e Autonomia das crianças. O volume III, é referente a Conhecimento de Mundo, nele contém os eixos que orientam as diferentes linguagens e relações com o objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Esse material foi disponibilizado para orientar e servir como base no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse documento atende as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que determina que toda criança tem direito a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica e serve como auxílio nos planejamentos do professor. Esse documento busca dar subsídio para uma igualdade de ensino, possibilitando as crianças o direito de crescerem como cidadãos. Vivenciando situações que tenham objetivos de socialização e ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural. Com todas as lutas e movimentos sociais, a educação Infantil teve muitas conquistas asseguradas por lei, e houve uma mudança nas praticas com as crianças.

Hoje a Educação tem como objetivo o cuidar e educar, pois a criança precisa tanto de cuidados com a higiene, saúde, alimentação e um acompanhamento pedagógico que venha desenvolver as potencialidades dessa criança, proporcionando uma experiência de troca na interação com o outro, participando de uma experiência cultural. Segundo Craidy e Kaercher (2001, p.16): “A educação da criança pequena envolvem simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar”. Dentre os benefícios e propostas para a Educação Infantil a formação e ação do

educador é importante para que o processo de aprendizado dessa criança seja alcançado e elas sejam estimuladas a adquirirem identidade e autonomia e se desenvolver fisicamente e cognitivamente. É preciso que o professor se conscientize em sua prática educativa e busque se adequar e constantemente buscar novos conhecimentos e novos fazeres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro: Lei 9.394, de 1996: lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.: il.

STEINLE, M. C. B. e Suzuki, J.T.F. **educação da criança de 0 a 5 anos**. São Paulo: Pearson prentice Hall, 2009.

CAMPOS, Maria Malta, Fúlvia Rosemberg e Isabel M. Ferreira. **Creches e Pré- Escolas no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

CRAIDY, Carmem, M. e KAERCHER. Gládis E.P. da S. (org) **Educação Infantil: Pra que te quero?** Editora: Artimed Porto Alegre 2001.

ESPÍNDOLA, Ana Lucia et.all. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO em três momentos da História do Brasil: Período colonial, Período Imperial e Primeira República**. Cuiabá: EDUFMT, 2006.

FIDELS, Silvio Aparecido e TEMPEL, Monica. **Educação infantil uma proposta lúdica**. Editora Carlini caniato Cuiabá 2005.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de, (org). **Educação da infância: História e política**. Rio de Janeiro: Editora DP&A 2005.

A LITERATURA, O CURRÍCULO E O ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Silva da Costa

RESUMO:

O objetivo deste artigo é discutir o lugar da literatura no currículo escolar, bem como a participação do professor na elaboração desse currículo. Apresenta como método para essa análise o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, refletindo na elaboração das políticas de currículo. Nessa arena entendemos como importante a inserção da literatura no currículo visando uma educação que priorize o desenvolvimento humano. A literatura enquanto humanizadora apresenta relevante papel em uma educação que se queira emancipatória. Nesse contexto, o professor reflexivo tem papel preponderante, uma vez que sua ação tem influência tanto no que se refere à elaboração do currículo escolar como na efetivação desse currículo em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Currículo. Ciclo de Políticas.

1. UMA TRAJETÓRIA

Essa pesquisa surge a partir de uma inquietação, enquanto profissional docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de compreender qual o lugar tem sido destinado à literatura no currículo da Educação Básica, em específico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inquietou-me ao desenvolver projetos que envolviam literatura em minha sala de aula, notar que nem todos os professores destinavam espaço à temática literária, ou não apresentavam os resultados dos trabalhos desenvolvidos sobre essa temática. Em consonância a um projeto escolar intitulado *Circo: um espetáculo que mobiliza plateias e constrói saberes* desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Angelo Mariano Donadon – Vilhena/RO foi publicado por três anos consecutivos, coordenado por mim e por outra professora – Lucimar Ribeiro Rodrigues, enquanto docentes dos anos iniciais, obras literárias.

infanto-juvenis de maneira informal, pois não possuem registro do ISBN⁴ e nem DOI. Particpei também, enquanto gestora escolar, de uma quarta publicação literária através de outro projeto intitulado *Altas Habilidades: Potencializando Talento* (Projeto coordenado pela professora Zenaide Neves, professora da Rede Municipal de Vilhena/RO).. Em uma ordem cronológica as publicações dos livros foram:

- Poetando com o Circo (2012) – livro de poesias produzidas por alunos de 4º ano do Ensino Fundamental;
- Coletânea de Literatura de Cordel (2013 - Neste ano houve a produção de um documentário sobre o Projeto Circo: um espetáculo que mobiliza plateias e constrói saberes, onde os cordéis também são apresentados no documentário.) – cordéis produzidos por alunos de 5º(s) anos do Ensino Fundamental e por professora da sala de atendimento educacional especializado (AEE) com os respectivos títulos: Um circo de cordel; Circo: o sonho de todo garoto; Cordel circense; Circo: um espetáculo que mobiliza plateias e constrói saberes;
- Um mundo em três histórias (2014) – livro de narrativas produzidas por alunos de 5º(Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>) anos do Ensino Fundamental;
- Poesia além da sala (2015) – livro de poesias produzidas por alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) discorre em seu artigo 26 sobre os currículos do Ensino Fundamental e Médio.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 09).

A fim de compreender se a literatura tem sido de fato contemplada nesse currículo proposto para o Ensino Fundamental debruço-me sobre o seu lugar no currículo neste nível de ensino, em específico em turmas de 5º ano. A escolha das turmas remete-nos ao último ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental⁸, onde espera-se que a criança já esteja minimamente alfabetizada/letrada.

2. Um olhar metodológico

Para trilhar o percurso da pesquisa proposta, utilizaremos o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, considerando que analisar o currículo escolar, perpassa por compreendê-lo em seus diferentes contextos.

“O ciclo de políticas é um método” (BALL *in* MAINARDES, 2009, p. 304) para análise de políticas a fim de compreender como elas são formuladas e como são ressignificadas em diferentes contextos. O ciclo de políticas formulado por Ball é constituído por cinco contextos. Os contextos são:

contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados (efeitos), contexto da estratégia política. A considerar a formulação do currículo escolar, compreendemos que ele está permeado dos contextos descritos por Ball no Ciclo de Políticas. Nessa perspectiva, Oliveira (2006) afirma que:

A política de currículo é uma política cultural porque compõe um processo cíclico de produção, seleção, ordenamento e distribuição de valores, significados e conhecimentos nos currículos do sistema educacional, um processo desencadeado por diferentes protagonistas, em diferentes arenas de ação e permeado por seus projetos sociais e práticas culturais, envolvendo conflitos, tensões e negociações (OLIVEIRA, 2006, p. 14).

Em um viés metodológico proposto a este trabalho, dialogamos com Oliveira (2006) quando discorre sobre o ciclo de políticas e seus contextos como determinantes nesse processo de uma política cultural do currículo. Assegurando que constituem-se “como componentes básicos das políticas de currículo, o contexto de influência, o contexto do texto e o contexto da prática” (OLIVEIRA, 2006, p. 16). Nessa perspectiva afirma-se ainda:

Que, nas práticas curriculares dos professores, existem, ao mesmo tempo e na mesma relação, momentos de reprodução e, antagonicamente, de resistência, ou seja, momentos em que os professores se contrapõem e subvertem os processos reprodutivos (OLIVEIRA, 2006, p. 23).

Instiga-nos essa afirmação, o que nos remete no decorrer da pesquisa *in loco*, observar cuidadosamente como tem se dado esses momentos, de reprodução e/ou resistência, nas práticas curriculares dos professores participantes de nossa pesquisa. Ainda em referência a Oliveira (2006) e seus estudos, consideramos importante em um viés curricular “os estudos que tendem a dar centralidade à cultura [pois] analisam, não só os documentos mas também o discurso e a práxis dos envolvidos na implementação das políticas” (OLIVEIRA, 2006, p. 45).

Afirmar que a política de currículo produz a seleção, o ordenamento e a mudança no espaço, tempo e conteúdo dos currículos no sistema educacional, ocorrendo em um processo intencional, ambivalente e histórico, envolvendo conflitos e tensões. Nela, as decisões não são lineares, não possuem uma mesma racionalidade ou um centro único; por isso não são imposições do Estado, mas formam um conjunto de projetos e práticas divergentes, implicando em um processo de negociações entre diferentes grupos sociais (OLIVEIRA, 2006, p. 45)

Desse modo, a negociação constitui-se como moeda de troca no ambiente escolar, espaço multifacetado de sujeitos e informações. Considerada assim a escola, multicultural, compreendemos que mesmo que se parta de uma perspectiva global, a singularidade do espaço local deva ser considerada. Desse modo, apresentamos a cidade de Vilhena no Estado de Rondônia, Região Norte do país como o local dessa reflexão.

A cidade de Vilhena, no ano de 2017 completou 40 anos de emancipação política com uma população estimada em 95.630 pessoas. Segundo dados do IBGE a taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 97.8% em 2010 (IBGE, 2015). Atualmente o município de Vilhena possui 28 escolas públicas municipais (<<http://vilhena.ro.gov.br/index.php?sessao=b054603368elb0>>), que atendem Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. No entanto, está pesquisa se dará por amostragem em 02 escolas da rede municipal, selecionadas por meio das notas obtidas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb entre os anos de 2007 e 2015.

Lopes (2008, p. 61) em referência a Garcia Canglini defende a “existência de uma constante negociação de sentidos e produção de políticas de currículo, uma negociação que se desenvolve em relações de poder oblíquas”. Nesse espaço de negociação segundo Lopes:

Ball se contrapõe a seus críticos, reconhecendo a importância da análise do Estado, por ele considerada incluída no ciclo de políticas, mas questionando que qualquer teoria de política educacional que se preze não pode se limitar à perspectiva do controle estatal (LOPES, 2008, p. 61).

Reconhecendo a importância do Estado, mas agindo para além do controle estatal e considerando que “o currículo é entendido como produção cultural, e tal produção como lutas pela significação do mundo” (HALL apud LOPES, 2008, p. 64) remetemo-nos a produção de significados imbricada na construção do currículo, onde a significação da literatura perpassa por esse processo de legitimação e ressignificação. Moura (2014) afirma que:

A partir de estudos contemporâneos de currículo, compreendesse-o como prática de significação cultural. O currículo, nessa perspectiva, não é fixo, não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, também não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola. O currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação, está sendo significado e ressignificado em seus diferentes contextos (MOURA, 2014, p. 21).

Diante da assertiva, abordamos as mesmas perguntas apresentadas por Compagnon (2009, p. 20) ao instigar quais valores a literatura pode criar e transmitir no mundo atual. O autor faz as seguintes perguntas: “Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?”

3. Literatura? Para quê? Algumas considerações

Considerando que o ensino escolar deve contribuir para o desenvolvimento humano dos alunos, como essa humanização pode ser desenvolvida através da literatura no ensino escolar. Cândido (1999, p. 85) discorre que a literatura, uma vez que “ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.”

Pautada em autores como Cândido (1999), Lajolo (1984) Compagnon (2009) acreditamos a literatura enquanto objeto humanizador que tem relevante papel na formação de desenvolvimento humano dos alunos. Esperando ser também na escola, por meio de seu currículo que essa aprendizagem aconteça. Desse modo, considerar um lugar inexistente ou resumido no currículo a literatura, torna-se um motivo de inquietação para nós. Parecendo-nos tempo oportuno e relevante para se pesquisar a literatura no contexto educacional.

Pois o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros (COMPAGNON, 2009, p. 21).

Antônio Cândido afirma que:

As camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente (CÂNDIDO, 1999, p. 84).

Desse modo, sempre será tempo oportuno para se desenvolver a literatura na escola através do currículo escolar, acreditando que ela está

intrinsecamente ligada à formação humana do aluno. A considerar que “o currículo é confessada e manifestadamente uma construção social” (GOODSON, 1995, p. 83) acreditamos na influência social do currículo, “nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (SILVA, 1995, p. 194).

E nesse fazer do currículo, “se o currículo é entendido como produção cultural, e tal produção como lutas pela significação do mundo” (HALL apud LOPES, 2008, p. 64) dar preferência às decisões do governo lhe conferem prioridades no processo de significação do currículo, onde ocorre uma ação hegemônica na produção curricular. Lopes (2008, p. 8) afirma que “no caso das políticas de currículo, apresenta-se, portanto, como problemática a constituição da hegemonia em torno de certos saberes e práticas curriculares”.

Na versão acadêmica, em que se reflete sobre as disciplinas, refletir no currículo o ensino da literatura constitui-se importante, principalmente no viés de humanização que constitui nossa abordagem. Nesse olhar de uma literatura que vise o desenvolvimento humano Cândido (1999) discorre que:

A instrução dos países civilizados sempre se baseou nas letras. Daí o elo entre formação do homem, humanismo, letras humanas e o estudo da língua e da literatura. Tomadas em si mesmas, seriam as letras humanizadoras, do ponto de vista educacional? Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos (CÂNDIDO, 1999, p. 84).

Considerando a eficiência social de um professor reflexivo, com enfoque em suas “estratégias particulares de ensino que vêm sugeridas por um conhecimento básico” (CONTRERAS, 2002, p. 135), conhecer o poder da literatura subsidia o professor reflexivo em sua prática docente, pautando-o

em conhecimentos básicos que influenciam diretamente em sua ação em sala de aula.

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporando como vivência, erigindo-se em marco do percurso da leitura de cada um. Daí o engano de quem acha que o caráter humanizante e formador da literatura vem da natureza ou quantidade de informações que ela propicia ao leitor. Literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente do não existente para cada um (LAJOLO, 1984, p. 43).

Em sua versão evolutiva do professor reflexivo, Zeichner (apud CONTRERAS, 2002, p. 135) acredita que essa prática “prioriza um ensino sensível ao pensamento”, onde novamente podemos nos remeter ao currículo e a literatura enquanto desenvolvimento humano e em compreender as suas significações e ressignificações no contexto educacional. No viés da versão de reconstrução social que reflete sobre contextos institucionais, sociais e políticos visando justiça social, podemos dialogar com Lajolo (1984, p. 16) quando afirma “que a obra literária é um objeto social”.

Em sua última versão, a genérica, o professor reflexivo reflete sobre tudo, cabendo novamente à perfeita relação com o fazer literário na escola.

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo nela se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 24).

Costa et al (2003, p. 7) discorrendo sobre os estudos culturais, a educação e a pedagogia vem afirmar que:

[...] Como se percebe, as palavras tem história, vibram, vivem, produzem sentidos, ao mesmo tempo em que vão incorporando nuances, flexionadas nas arenas políticas em que o significado é negociado e renegociado, permanentemente, em lutas que se travam no campo do simbólico e do discursivo (COSTA et al, 2003, p. 7).

Nessa produção de sentido intrínseca nas palavras, nos remetemos novamente à literatura no currículo escolar, acreditando que por ser um instrumento de reflexão, que se consolida através também de um professor reflexivo, esta deva se inserir nas arenas políticas (o currículo) em que o significado é negociado e renegociado. Zeichner (apud GERALDI et al, 1998, p. 243) “afirma que nenhum ensino e nenhuma educação de professores podem ser neutros”, e nessa não neutralidade pensamos o professor reflexivo enquanto agente que influencia na construção do currículo. Não basta apenas o discurso, o *slogan* de professor reflexivo, é necessária uma prática efetiva de reflexão na ação.

Dewey (apud CAMPOS, 1998, p. 190) em sua teoria já sinalizava no processo de desenvolvimento da educação e não apenas no produto desse desenvolvimento.

Tendo como objetivo o próprio processo de reconstrução e reconstituição da experiência, caminhando sempre na direção da melhoria do processo permanente da eficiência individual. As finalidades da educação estariam centradas no processo de melhoria das experiências e se confundiria com o próprio viver. Trata-se de aumentar o rendimento do ser humano, seguindo os próprios interesses vitais dele (CAMPOS, 1998, p. 190).

Acreditamos na importância da literatura no processo de desenvolvimento humano dos alunos, daí nossa inquietação em compreender o seu lugar no currículo escolar, de modo a entender qual sua influência no desenvolvimento humano dos alunos.

Muitos trabalhos, teses, livros já foram escritos sobre leitura. Escritores, linguistas, psicólogos, psicanalistas, fenomenólogos procuraram responder a esta inquietante pergunta: o que é a leitura? As respostas são diversificadas e Paulo Freire (1985), atento à amplitude do vocábulo, explica-nos que a “leitura do mundo” é anterior à leitura da palavra. Muito antes de decodificar palavras, o mundo de suas primeiras leituras era a “leitura da palavra mundo” (SANTOS, 12º COLE, 1999, p. 2.243 in SANTOS, 2017, p. 163).

Compreendendo que “a escola deve educar para a vida” como afirma Moreira (2012, p. 96) e considerando que a “leitura do mundo” precede a “leitura da palavra”/literatura, focamos nossa reflexão para o lugar ocupado pela literatura no currículo, objetivando identificar se esse currículo considera o contexto extraescolar, se considera as aprendizagens advindas de fora dos

muros escolares, mas que adentrando-os corrobore para essa formação que se quer humana.

Entendo que a leitura enquanto promessa de formação humana, e, de certo modo, de redenção do humano, articula sentidos que fazem dos projetos de intervenção, em nome de conteúdos básicos, extremamente necessários. Em última instância, salva-se o humano, nessa orientação pedagógica, a partir do ler, escrever e contar (SANTOS, 2017, p. 118).

Desde a muito se considera a literatura/leitura como um mecanismo, uma válvula de escape que traz emancipação ao leitor. Como Santos (2017, p. 66) entendemos “que a escola e a literatura são marcadas por esse intento de construir um sujeito capaz de participar de um novo modelo social” e que a construção desse sujeito está intrinsecamente no contexto escolar, uma vez que:

A própria escola, principal responsável pelo ensino do registro verbal (principalmente ler e escrever) da cultura nos dias atuais, concebe o livro – didático ou não – como um instrumento básico, como um complemento primeiro às funções pedagógicas exercidas pelo professor. Em verdade, teria sido difícil conceber uma escola onde o ato de ler não estivesse presente – isto ocorre porque o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros. Assim o acesso aos bens culturais, proporcionado por uma educação democrática, pode muitas vezes significar o acesso aos veículos onde esses bens se encontram registrados – entre eles, o livro (SILVA, 1981, p. 31-32 in SANTOS, 2017, p. 66).

No entanto, o livro/a literatura deve ser um meio a mais de ascensão cultural do aluno e/ou do indivíduo social. Um mecanismo de formação e uma formação humana.

Para a estruturação de um pensamento/uma prática discursiva humanista para leitura, são mobilizados significantes diferenciados, que produzem articulações em campos de saber dos mais distintos, bem como mobiliza sentidos de uma formação literária capaz de subjetivar uma formação do humano (SANTOS, 2017, p. 67).

Nesse viés, investigar a disposição de se inserir ou ocultar do currículo escolar e/ou da prática pedagógica uma temática, considerada por nós extremamente relevante, como a literatura, torna-se objeto de reflexão. Sim, mais uma vez convidar a reflexão de “literatura para quê?”

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/93**. Brasília, 1996.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Mercado das Letras. Campinas-SP, 1998. pp. 183-205.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Revista Remate de Males, Campinas: SP, 1999. pp. 81-90.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura Para Quê?** Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONTRERAS, J. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In:_. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 133-188.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação. 2003, n. 23, pp. 36-61. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004>> Acesso em: 20 set. 2017.

GARCIA, M. A.; HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.1, jan/abr, São Paulo, 2005. pp 45-56.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Miriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In:

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atilio Brunetta; revisão de tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura**. São Paulo: Brasiliense, 5ª ed. 1984.

LOPES, Alice Casimiro. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura**. 1 ed. Porto Alegre: EdiPUC-RS, v. 1. 2008. pp. 59-78.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e**

Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr.

2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e Programas no Brasil**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOURA, Jucilene Oliveira de. **Políticas de Currículo Organizado em Ciclos: Implicações entre Conhecimento Escolar e Relações de Poder na Escola Sarã (Cuiabá-MT)**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de. **O processo de produção da política de currículo em Ribeirão Cascalheira – MT (1969 a 2000): diferentes atores, contextos e arenas de uma luta cultural**. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, Geniana dos. **“O meu aluno não lê”: sentidos de crise nas políticas curriculares para a formação em leitura**. 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. pp.190-207.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

PRÁTICAS ADEQUADAS EM DETERMINADAS FASES DAS CRIANÇAS

Cristimar Carvalho Duarte
Dayane Miranda Romeira
Sirlene Gomes Ferreira Grava

RESUMO

As práticas adequadas para atuar na educação infantil devem ser transformadoras, é essencial para o processo de construção da identidade do professor frente essa modalidade, é uma exigência para toda atuação, e, para o desenvolvimento desta. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Tais práticas entendidas aqui neste artigo levam as transformações e mudanças, e que estas devem ser revistas constantemente, assim estará atualizando os conhecimentos obtidos e consequentemente estará vislumbrando na prática. A formação continuada do profissional é um desafio a ser superado, mas também como uma função que abarca a construção de novos conhecimentos.

Palavras – chaves: Práticas. Educação Infantil. Conhecimentos.

1. INTRODUÇÃO

Falar das práticas adequadas relativas à formação dos professores no Brasil, em especial da Educação Infantil, é traçar um importante é indispensável um conhecimento mais aprofundado sobre, pois sabemos que existem muitas discussões referentes a esse segmento. Considerando que tais discussões são sempre necessárias, diante das transformações que vem ocorrendo na educação, mais precisamente nessa modalidade, que a cada dia é maior o número de crianças que são inseridas nesse contexto.

As praticas pedagógicas do professor de Educação Infantil devem pautar pela busca incessante de aperfeiçoamento na área, pois como mediador do saber e das relações entre crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, a cooperação, a solidariedade, aos diálogos, ao respeito a si mesmo e ao outro, assim desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com o outro.

Desse modo, reconhecemos que o professor só poderá desempenhar a sua função se conseguir fazer a reflexão de suas ações, partindo da importância de sua função. Lembrando que a escola é o lugar da aplicação

da experiência humana, o lugar onde se constrói conhecimento, lugar de alegria.

Portanto, o desenvolvimento da prática do professor nas instituições de Educação Infantil, requer um olhar diferenciado, pois são responsáveis pelo início da formação da criança e exerceram ainda grandes influências nas diretrizes pedagógicas dessa área. A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade.

2. PRÁTICAS ADEQUADAS EM DETERMINADAS FASES DAS CRIANÇAS

As conquistas alcançadas no decorrer do tempo para a Educação Infantil foram muito importantes, portanto hoje temos os direitos reconhecidos por lei. Para garantir o direito ao desenvolvimento e aprendizagem é preciso que o Profissional de Educação Infantil tenha uma formação específica na área. Ele deve saber como se dá o desenvolvimento da criança e saber mediar as situações de aprendizado.

Dentre as especificidades da formação profissional voltada para o trabalho pedagógico do educador infantil, estão incluídos o conhecimento sobre as fases do desenvolvimento infantil, os cuidados específicos necessários a atender as necessidades das crianças entre 0 a 5 anos, o domínio das áreas do conhecimento, bem como a mediação de aprendizagens e a estimulação do desenvolvimento global. (STEINLE E SUZUKI. 2009 P.106).

A oportunidade de atendimento educacional para as crianças na educação infantil é muito importante para o seu desenvolvimento e aprendizagem. A criança desde muito pequena deve ser estimulada a adquirir sua identidade e autonomia. Quando bebê ela se expressa pela atividade motora, o período sensório-motor inicia-se desde o nascimento até aproximadamente aos dois anos de idade. Por volta dos cinco anos a criança é cheia de fantasia, esta é a fase Pré-Operatória.

[...] Atualmente já se sabe que as crianças pequenas devem ser estimuladas a adquirirem sua identidade e autonomia e que, após o nascimento, as primeiras sensações percebidas pelos humanos são captadas pelos órgãos sensoriais e se expressam pela atividade motora. Nesta fase, inicia-se o desenvolvimento sensório-motor que

transcorrerá durante os dois primeiros anos de vida. Já de quatro a cinco a criança é pura fantasia, puro simbolismo, pois está na fase pré-operatória. (STEINLE E SUZUKI. 2009 P.106).

Oportunizar situações que favoreçam a construção da autonomia e identidade. Possibilitar que através das brincadeiras a criança explore e descubra o mundo que está a sua volta. Os brinquedos devem ser adequados a idade e deve proporcionar a evolução motora e estimular a exploração do meio e a linguagem.

É de fundamental importância que além de o professor de educação infantil conhecer as formas de como trabalhar com as crianças, ele precisa também organizar o espaço para o desenvolvimento e aprendizado. Ter em sala brinquedos e materiais que estimulem a expressão artística e a imaginação, o contato com livros e músicas diversa. O conhecimento, nesta fase, se dá basicamente por meio da ação, da interação com os colegas e adultos, das brincadeiras, da imaginação e o faz-de-conta.

Segundo Craidy e Kaercher (2001, p.27).

[...] Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo, e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada.

Diante disso é fundamental o trabalho dinâmico e estimulador, promover o contato com diferentes materiais e a interação com os colegas, vão ajudar no desenvolvimento dessa criança. A educação da criança na Educação Infantil foi objeto de estudo para alguns pesquisadores e educadores, dentre eles destaca-se Piaget, que buscou entender o desenvolvimento cognitivo. Piaget dividiu o desenvolvimento infantil em fases. Segundo Steinle e Suzuki. (2009, P.45). Portanto, para Piaget o desenvolvimento intelectual do ser humano acontece por meio de quatro estágios sucessivos, denominados por ele de períodos e a posteriori classificados como:

Período sensório-motor - do nascimento até os 2 anos. Período pré- operacional – de 2 até 7-8 anos. Período operacional concreto – de 7-8 até 12-14anos. período operacional formal – a partir dos 14 anos.

A inteligência sensória – motor é a fase que inicia no nascimento até aproximadamente os dois anos de idade, período que é caracterizado pela ação e movimento, onde ela busca a exploração do mundo ao seu redor por meio dos sentidos e da ação física. Segundo Steinle e Suzuki. (2009, P.45). “Para Piaget (1975), o período – sensorio motor constitui uma maneira restrita de conhecer o que está presente no momento. Dessa forma o bebê passa a conhecer o mundo a sua volta por meio dos sentidos e da ação física, como uma forma de inteligência pratica”.

Ao nascer a criança é movida por impulsos instintivos ou reflexos, que são resposta por determinados estímulos. Seu desenvolvimento depende dessa relação com o meio social e os objetos que a cercam. Nesta fase a criança não tem a consciência do “eu”, dos objetos e do ser humano. O sono o choro os movimentos e suas manifestações sociais, que seria a interação e as relações com o adulto, são considerados suas atividades marcantes.

Ao nascer à criança nada mais é do que um ser com muitas potencialidades de crescimento e desenvolvimento. A princípio o bebê é movido por impulsos instintivos e inatos, denominados de reflexos, que são respostas automáticas a estímulos específicos; estes vão se construir em importantes conquistas para o desenvolvimento futuro. (SANTOS. 1999, P. 15).

A criança desde o seu nascimento está construindo seu aprendizado e em constante desenvolvimento, este desenvolvimento depende de estímulos e da interação com os objetos e o adulto.

Muitos acreditam que até os seis meses o bebê é apenas corpo e reflexos e basta tomar os devidos cuidados com a higiene e alimentação, para crescer um bebê saudável e feliz.

Sabemos que a criança é um ser social necessita de cuidados, mas também de amor carinho atenção e estímulos, ela não deve ser privada do contato com o meio, pois toda essa relação ajuda em seu desenvolvimento. A brincadeira está presente desde o seu nascimento, mas de uma maneira diferente das crianças maiores.

Quanto ao brincar, há também quem diga que os bebês não brincam. Também acreditamos que o brincar é um componente que está presente desde que a criança nasce, mas é claro que seu brincar é diferente do das crianças maiores, assim como é todo seu comportamento. (SANTOS. 1999 P.21).

Na afirmação acima diz que o brincar esta sempre presente nas crianças e manifestado de maneira diferente de acordo com a idade. Os reflexos do

bebê dão origem às ações que os levam as brincadeiras. O brinquedo visual, sonoro, e tátil ajudam em sua formação psicológica e intelectual, por isso a importância de oferecer brinquedos variados.

Crianças entre quatro a seis meses são mais expansivas e expressivas, reconhece as pessoas e sorri, nesta fase ela já começa a reconhecer o objeto como parte isolada de seu corpo. Suas ações vão tendo mais sentido tendo maior conhecimento do meio que o cerca.

Para as crianças a partir de um ano, deve-se estimular a movimentação e ao aprender a andar os brinquedos devem estimular o caminhar trabalhando a coordenação motora. No surgimento da linguagem o ideal é oferecer materiais que oportunizem a criança a falar, como reconhecer figuras através de livros e objetos.

Entre os sete a dose meses o bebê é mais comunicativo, nesta fase ele é curioso e gosta de manusear objetos, folhear e rasgar revistas e encaixar objetos. Neste período ele já entende a ordem simples, e cabe ao adulto impor limites mostrando o que pode ou não fazer.

A criança por volta dos quinze e dezoito meses passa de “bebê” para “criança”. Essa transição varia de criança para criança. Nesta fase até os vinte e quatro meses há uma mudança de postura ao caminhar para a posição ereta, ficando em pé e se tornando mais independente. O processo da autonomia é longo e depende das relações vividas. Segundo Santos, (1999 p.58): “se o sentido de confiança for bem desenvolvido, ela mais facilmente poderá romper com a dependência e decidir sobre suas pequenas ações”. Ao andar sozinho, falar, e a escolher, a criança passa a explorar o mundo de modo independente, essas ações contribuem para a sua independência. Nas relações com o outro a criança vai evoluir para as brincadeiras cooperativas.

Com as crianças de dois a cinco anos, a motricidade fina passa a ser mais apurada. Nesta fase o ideal são brinquedos de encaixar, que tenham várias cores porque eles também já reconhecem cores. O período pré-operatório vai dos dois anos aos sete anos de idade, nessa fase a criança é capaz de usar símbolos para representar objetos, nessa fase ela passa da ação de manipulação do concreto para as representações e imaginação, que são muito importantes para seu desenvolvimento. Segundo Steinle e Suzuki. (2009, P.54).

Vale ressaltar que o surgimento da capacidade simbólica no processo de desenvolvimento da criança traz para ela inúmeros benefícios, tais como: linguagem, jogo simbólico,

imaginação. Assim, é possível perceber que a criança passa da capacidade manipuladora e concreta, para o raciocínio representativo, de imagens, conceitos etc.

Através das representações a criança desenvolve seu pensamento e adquire seus conceitos. Entre os dois anos até chegar ao terceiro ano a criança passa por muitas transformações que trará mudança em seu desenvolvimento. A criança aos dois anos gosta de correr pular arrastar, puxar e empurrar tem habilidade de pegar objetos com uma só mão. Sua linguagem é mais organizada e fala com maior facilidade com um número maior de palavras.

Na passagem de dois anos e meio para os três anos, ela mostra características de dois anos, mas tem plena consciência do que esta fazendo, tem certa imaturidade, mas tem consciência do sim e não. Neste período ela é muito dominadora e gosta de dar ordens, seu comportamento varia muito e gosta de testar os limites do adulto.

A brincadeira de faz de conta ensina a criança a melhorar seu comportamento social. Segundo Santos (1999, p.81). "Na brincadeira do faz-de-conta é onde a criança pode aprender muita coisa sobre o comportamento social". Nas representações de papeis ela pode se colocar no lugar do outro, compreendendo seu próprio comportamento. Por isso é importante o professor estimular brincadeiras onde essa criança possa representar papeis, oferecer brinquedos que oportunizem esses momentos, como bonecas, panelinhas, carrinhos. E brincar junto com as crianças observando o comportamento de cada uma delas.

O ato de brincar é fundamental para a criança aprender e para seu desenvolvimento, físico, moral, e cognitivo. O brincar esta sendo muito usado como forma de auxiliar na formação e no desenvolvimento da criança. A criança por volta dos quatro anos aos seis anos tem o controle de suas necessidades, suas vontades e seus sentimentos no cotidiano. É mais cooperativa e participativa na realização de algumas tarefas, nas brincadeiras e reconhece e respeita as regras no convívio social. As crianças nessa idade são mais independentes, mas precisam de orientações para desenvolver habilidades e ter atitudes de higiene.

Para garantir uma educação que atenda ao desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de educação infantil, há de se prezar a formação deste profissional, que deve conhecer as fases de desenvolvimento das crianças e os cuidados necessários, podendo assim mediar as aprendizagens e estimular seu desenvolvimento. Ele precisa estar em constante busca de

conhecimento, pois o conhecimento é inacabado, buscando melhorar sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.: il.
- CRAIDY, Carmem, M. e KAERCHER. Gládis E.P. da S. (org) **Educação Infantil: Pra que te quero?** Editora: Artimed Porto Alegre 2001.
- FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, Vera Barros de, (org). **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis Editora Vozes, 2000.
- Referencial curricular nacional para educação infantil, **formação pessoal e social** volume 2 Brasília 1998.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância**. Petrópolis editora Vozes, 1999.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos, (org). **A Ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: editora Vozes, 2001.
- STEINLE, M. C. B. e Suzuki, J.T.F. **educação da criança de 0 a 5 anos**. São Paulo: Pearson prentice Hall, 2009.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E COM VIDA – EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM JAURU – MT

Tatiane Maria da Silva Dias

RESUMO

A Educação Ambiental (EA) nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza (SORRENTINO, 2005). Essa discussão sobre o uso sustentável da biodiversidade ocorre há décadas, e ainda a muito que fazer na prática. Atualmente o grande problema encontrado nas instituições escolares é a falta de conhecimento crítico dos educadores no trabalho com este tema e a oferta de capacitações que promovam este diálogo é de suma importância para o despertar real sobre o assunto, já que a EA é um tema que deve ser trabalhado transversalmente e formar educadores sustentáveis é imprescindível para que ela ocorra verdadeiramente. O relato apresentado relaciona-se com a experiência vivenciada no Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com Vida ocorrida no município de Jauru – MT. O projeto aconteceu objetivando a superação da visão simplista deste tema dentro das unidades escolares. O mesmo viabilizou a construção de um diálogo referente à temática dentro do universo estudantil, possibilitando que este espaço se tornasse um verdadeiro local de transformação.

PALAVRAS CHAVES: Educação Ambiental. Educadores. Formação

1. INTRODUÇÃO

O crescimento ocorrido no planeta especialmente depois da Revolução Industrial é algo notório e preocupante, pois grandes nações se despontaram em crescimento econômico e tecnológico e outras desde então ficaram cada dia mais pobres. Infelizmente na busca pelo desenvolvimento muitas coisas foram esquecidas como o cuidado com a biodiversidade, a qualidade do ar, do solo e da água e isso vem acarretando problemas seríssimos como a extinção de muitas espécies, aumento da temperatura média da terra, doenças causadas por milhões de poluentes lançados na atmosfera, poluição dos corpos hídricos entre outras. Com os diversos estudos mostrando o

perigo que o planeta vem enfrentando muitos países já elaboraram leis outros ainda estão elaborando, visando a diminuição da destruição do ambiente natural, e caso haja necessidade da utilização do mesmo que esta seja de maneira sustentável, ou seja, utilizá-lo de forma consciente para que no futuro outras gerações também possam usufruir da natureza.

Atualmente o grande problema encontrado nas instituições é a falta de conhecimento crítico dos educadores no trabalho com a Educação Ambiental. Oferecer cursos que promovam este diálogo é de suma importância para que realmente aconteçam ações nas escolas, já que a EA é um tema que deve ser trabalhado interdisciplinarmente. O relato a seguir relaciona-se com a experiência vivenciada no Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com Vida ocorrida no município de Jauru – MT. O projeto aconteceu visando a superação da visão simplista deste tema dentro das unidades escolares. O mesmo viabilizou a construção de um diálogo referente à temática no ambiente educativo, possibilitando que este espaço se tornasse um verdadeiro local de transformação.

2 ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E COM VIDA – EXPERIÊNCIA

A Educação Ambiental (EA) é um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A EA também está relacionada com a prática de tomada de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida. (CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL DA TBLISI, 1977).

Tendo esta visão e na busca em colocar na prática o que diz os Parâmetros Curriculares Nacionais que propõe

[...] a inserção da EA na matriz curricular como um tema transversal, isto é, ela não se constitui como uma disciplina isolada do currículo, mas permeia todas as áreas do conhecimento, partindo do pressuposto de que a dimensão ambiental também engloba os aspectos sociais, econômicos e políticos. Uma segunda forma propõe que o professor eleja questões específicas dentro da EA para serem desenvolvidas através de projetos, buscando fontes financiadoras e desenvolvendo conteúdos que não sejam passíveis de serem esgotados com propostas das diversas áreas (BRASIL, 1996).

O trabalho com o Projeto de Extensão “Escolas Sustentáveis e Com vida” veio permear o que diversos documentos como o citado além de decretos e

outros tem proposto para a educação, um trabalho interdisciplinar enfocando a Educação Ambiental. No município de Jauru a formação abrangeu cerca de cinqüenta pessoas divididas em dois grupos de vinte e cinco participantes sendo quase em sua totalidade formado por professores. Os grupos foram denominados Onça Pintada e Rio Jauru. Neste relato será abordada a experiência vivenciada com o grupo Rio Jauru, constituído por duas escolas estaduais, a Escola Deputado João Evaristo Curvo e a Escola Francisco Salazar.

A formação aconteceu através de três módulos, com três eixos cada. O primeiro módulo intitulado Eu, trouxe a todos a reflexão sobre três temas centrais: a Pegada Ecológica, Identidade e Bem-estar. Dentre os temas o que mais causou impacto entre os educadores foi o cálculo de sua pegada ecológica, pois, como afirma Sato (2010) há uma estreita relação entre o que e como consumimos, como nos alimentamos, e a quantidade de energia que demandamos. Essas marcas constituem a nossa Pegada Ecológica, e o seu cálculo tem como objetivo avaliar a quantidade de recursos naturais utilizados para sustentar diferentes modos de vida e padrões de produção e consumo no planeta (PROCESSO FORMATIVO ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E COM VIDA, 2010). Através dos cálculos e leituras os educadores se surpreenderam com os resultados obtidos, isso pode ser evidenciado pelo relato de uma professora:

[...] Confesso que fiquei surpresa e assustada ao descobrir que segundo meus hábitos de vida, necessito de 1,8 planetas para atender as minhas necessidades. Percebi que meus maiores problemas são: consumo excessivo, tanto com bens materiais às vezes supérfluos, com uma quantidade muito alta de carne vermelha e abuso dos gastos com energia elétrica. Com essas atitudes, que não podem ser consideradas ecologicamente corretas, tenho contribuído para o aumento da emissão de poluentes para a atmosfera, desmatamento, acúmulo de lixo (devo lembrar que em meu município não há coleta seletiva) e esgotamento dos recursos hídricos. Tais atitudes são preocupantes e precisam ser mudadas urgentemente, pois tenho colaborado e muito com o efeito estufa e o aquecimento global (Professora 1, Jauru, 2014).

Em outro depoimento observa-se que através das leituras e de uma auto – reflexão outra professora reconhece a necessidade de mudança:

[...] Fiquei cabisbaixa ao analisar minhas pegadas ecológicas, ou melhor, minhas pegadas não ecológicas. As leituras e os vídeos me deram um grande puxão de orelhas, atentando as mudanças

fundamentais para a vida do nosso planeta, sou consciente de alguns excessos e outros estavam passando despercebidos. Para tanto penso que com ajuda e dicas lidas e ouvidas farão a diferença nas próximas atitudes, principalmente nos consumos alimentares. Bom resumindo vamos salvar o planeta começando por mim (Professora 2, Jauru, 2014).

O segundo módulo intitulado: O Outro teve como eixos centrais, A escola como lugar no mundo, O Projeto Político Pedagógico de cada escola e Com vida e Com viver. Os educadores participantes fizeram algumas reflexões sobre o papel que a escola desempenha na sociedade, partindo da premissa da instituição como outro que contribui para a formação da identidade de cada um e dos grupos sociais que ali convivem, pode-se pensá-la como território sustentável quando assume a sua intencionalidade educadora, um lugar sustentável, um espaço educador sustentável (PFESCV, 2010).

Uma atividade muito interessante neste módulo foi a elaboração da planilha marco zero, onde cada participante passou a ter uma visão real de sua escola, através de dados como gasto de água, energia elétrica, quantidade de lixo produzido entre outros. Outro ponto importante a destacar foi a análise do PPP (Projeto Político Pedagógico) de cada escola, onde todos os participantes verificaram que neste documento tão importante que norteia as ações de cada instituição, na verdade há pouca menção sobre a sustentabilidade, existem apenas projetos isolados, geralmente de professores de Ciências ou Geografia que abordam o tema quase sempre na Semana do Meio Ambiente. Para Veiga:

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula [...]. (2002, p. 02).

Quando o PPP é elaborado por todos os segmentos da escola este documento torna-se legítimo e concreto para o alcance da afirmação da escola como uma instituição preocupada com a sustentabilidade sociocultural e ambiental no planeta e inquieta acerca das decisões, dos meios e das condições para a construção de caminhos que permitam avançar na prática de uma escola sustentável (PFESCV, 2010).

Um ponto a destacar também neste módulo foi a criação do Acordo de Convivência e a criação da Com Vida na escola. O acordo foi realizado entre os participantes, mas devido ao pouco tempo para a realização da atividade a Com Vida não foi criada juntamente com os alunos. O terceiro módulo intitulado o Mundo, teve também três abordagens principais: O Espaço Físico da Escola, Atividades Transformadoras e Ecotécnicas e Projeto de Adequação da Escola. Conhecer o espaço físico da escola e observar o que poderia ser mudado chamou a atenção de todos. A construção da planta baixa da escola foi uma atividade que envolveu todos os participantes das duas escolas e foi através da análise desta que os projetos de adequação foram pensados.

Após a construção da planta baixa os educadores passaram a pensar em quais ecotécnicas poderiam ser aplicadas para melhorar a qualidade de vida na escola. Ecotécnica é a utilização prioritária, racional e sustentável dos materiais e mão-de-obra disponíveis na região. Trata - se de alternativas ao modo convencional de se realizar as coisas, para viabilizar a elevação da qualidade de vida das comunidades, com o mínimo de custos financeiros e ambientais (ECOTÉCNICAS, 2007). Para GIANNETTI

Utilizar ecotécnicas é tratar bem os recursos naturais renováveis e compreender os seres vivos como integrantes da biodiversidade, sem sacrificar o equilíbrio da cadeia produtiva, lembrando-se que a sobrevivência e a sustentabilidade dos empreendimentos dependem diretamente da maneira como os recursos naturais, renováveis (solo, flora, fauna e recursos hídricos) e não renováveis (como os minerais), são tratados (GIANNETTI et al., 2003)

Após a análise criteriosa da planilha marco zero e da planta baixa das escolas os educadores optaram para a construção de três ecotécnicas: Horta vertical, Arborização e Captação da água da chuva. Observar a produção e realização do projeto foi algo gratificante, pois os educadores discutiram em conjunto as possibilidades de execução da ecotécnica escolhida.

A escola Francisco Salazar optou em fazer uma horta vertical devido à falta de espaço físico livre na escola, além de ser uma escola que trabalha com educandos de I ao V ano. Segundo relato de uma professora e fotos apresentadas do projeto, foi maravilhoso ver o empenho dos alunos na construção da horta, todos queriam plantar, regar e cuidar. Assim fica evidenciado que a Educação Ambiental deve ser vivenciada e aplicada a todos, tendo cuidado apenas com a forma de se trabalhar. Na escola Deputado João Evaristo Curvo, as ecotécnicas escolhidas foram: arborização e captação da água da chuva. Para que o projeto acontecesse os professores

envolvidos fizeram contato com membros da AJUMA (Associação Jauruense para o Meio Ambiente) onde os mesmos fizeram a doação de mudas de plantas nativas da região.

Os educadores optaram em arborizar o entorno da escola devido ao sol que atinge especialmente a frente da instituição, trazendo muito calor aos alunos que chegam mais cedo e permanecem neste local, já que os portões da mesma são abertos apenas dez minutos antes do início das aulas. O outro projeto escolhido, Captação da água da chuva, veio também para solucionar dois problemas, o gasto excessivo de água e diminuição do alagamento que ocorre na escola todas as vezes que chove. Como a elaboração do projeto ocorreu quase no término do segundo bimestre, tanto o projeto de arborização como o de captação de água ficaram para serem desenvolvidos no segundo semestre do ano corrente.

3. ANÁLISE AVALIATIVA DO CURSO DE FORMAÇÃO - ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E COM – VIDA

Ao finalizar as etapas do curso de extensão realizou-se uma avaliação do mesmo com os educadores concluintes onde se obteve as seguintes reflexões: segundo a maioria dos educadores os ganhos tanto em nível pessoal, profissional, institucional e planetário foram diversos, aqui estão em destaque alguns.

No nível pessoal as conquistas e ganhos obtidos no processo formativo foram: atualização conceitual sobre espaço educador sustentável; atualização didática pedagógica (novas ferramentas pedagógicas), apropriação de impactos que são causados no mundo por meio de suas escolhas (pegada ecológica) e a presença do tutor na mediação da aprendizagem; quanto ao nível profissional docente a grande maioria destacou a importância da atualização profissional e a organização do tempo de estudos semanal frente à profissão docente; no nível institucional (escolas e secretarias) ressaltaram a realização do mapeamento da escola sobre as possíveis ações sustentáveis e a diminuição de impactos ambientais na escola; e no nível planetário todos disseram que hoje possuem noções dos impactos ambientais que causam no planeta (pegada ecológica) e acreditam na força da escola frente à mobilização de um ambiente sustentável.

Para a realização do curso de extensão foram muitos os desafios enfrentados, dentre eles destacam-se: no nível pessoal, a grande quantidade

dos exercícios semanais a serem resolvidos; a dificuldade em realizar os exercícios propostos no coletivo da escola, devido à incompatibilidade de horários vagos; tempo disponível para estudar frente à profissão docente, entre outros, em nível profissional docente destaca-se o a dificuldade no desenvolvimento de atividades que exigiram o coletivo da escola; em nível institucional (escolas e secretarias) os maiores desafios foram falta de governabilidade na implementação de ações que necessitam de mudanças; pouco tempo para ver resultados efetivos na escola, já que muitas atividades demandam muito tempo para a realização como a constituição da Com-vida, a confecção do marco zero e a execução do projeto de ação. Em nível planetário as maiores dificuldades observadas foram quanto à dimensão de impactos locais com consequências planetárias; e o consumo como grande agente de impactos ambientais.

Através do curso de extensão muitas foram as perspectivas futuras mencionadas para que o espaço educador sustentável seja verdadeiramente real, entre elas cita-se em nível pessoal perspectiva média frente às pequenas ações que podem ser desenvolvidas na escola com contribuições planetárias e perspectiva grande considerando o apoio institucional de diferentes órgãos que se pode obter para desenvolver projetos ambientais. No nível profissional docente e institucional os educadores destacaram uma perspectiva média considerando que a formação abordou os eixos de gestão, currículo, espaço físico e perspectivas grandes considerando a participação da escola nas Conferências Infante Juvenil Ambiental realizadas pelo MEC.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o papel da escola no processo de educar para a sustentabilidade, diversas experiências têm demonstrado que a sustentabilidade quando devidamente implementada na gestão, espaço e no currículo escolar, superam práticas pedagógicas que burocratizam ou fragmentam a formação para a consciência planetária, educando para a sustentabilidade e promovendo a cidadania ambiental (SATO et al, 2013).

Assim, o trabalho com o curso Escola Sustentáveis e Com – Vida foi uma das maneiras de superar esta fragmentação da Educação Ambiental no processo ensino aprendizagem, pois os educadores envolvidos realmente se engajaram para a realização da formação, modificando muitas ações dentro do ambiente escolar. Através do trabalho desenvolvido nos três módulos: Eu, o Outro e o Mundo, os profissionais realizaram muitas reflexões, algumas que

os deixaram preocupados como o cálculo da pegada ecológica e a construção da planilha marco zero, onde eles perceberam que há muito que mudar, primeiramente consigo mesmo e posteriormente na escola.

Os projetos propostos vieram de anseio as necessidades de cada instituição e a análise do PPP (Projeto Político Pedagógico) proporcionou-lhes verificar que há muito que mudar dentro da escola, e que para que as mudanças ocorram de maneira efetiva é necessária a participação de todos, e este aliado ao pouco tempo para se dedicar a mudança e o financiamento das ações são alguns dos grandes desafios a serem superados.

Outra reflexão realizada foi sobre a necessidade de tratar este assunto com toda a seriedade que ele necessita. Nas escolas os professores precisam ser áduos defensores de uma Educação Ambiental Crítica, que teve suas primeiras discussões na década de 60 e que até nos dias atuais ainda não foi capaz de fazer com que a humanidade absorva seus conceitos tão essenciais.

Não dá mais para professores trabalharem como ilhas em salas de aulas, mostrando aos alunos uma natureza inexistente, ou um ambiente isolado, como se este professor ou os seus alunos não fizessem parte do mesmo. É fundamental que todos entendam que o ser humano é parte integrante da natureza e que sem ela a humanidade será extinta, pois como afirma SATO (2013) parafraseando o que disse Paulo Freire, “a educação sozinha, não pode mudar o mundo. Mas não podendo tudo, ela pode fazer alguma coisa. Afinal quem muda um pedaço no mundo, pode também mudar o mundo”.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC. PCNs – **Parâmetros curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. SEB/MEC. Brasília. 2006

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Fundamental**. Brasília. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?>. Acesso em 20 de julho de 2016

ECOTÉCNICAS. Arquitetura da UFSC, 2007. Disponível em:

<http://www.arq.ufsc.br/arq5661/trabalhos_2003-1/ecovilas/ecotecnicas.htm>. Acesso em 22 julho. 2016.

GIANNETTI, B. F.; ALMEIDA, C. M. V. B.; BONILLA, S. H. **Implementação de eco- tecnologias rumo à ecologia industrial**. RAE eletrônica, São Paulo, jan. – jun. 2003. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/artigos/1236.pdf>>. Acesso em: 20 Julho 2016>.

Processo Formativo Escolas Sustentáveis e Com-Vida. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

REBOUCAS, Fernando, **Educação Ambiental**, Disponível em <http://www.infoescola.com/ecologia/educacao-ambiental/>, acesso em 25 de Julho de 2016

SATO, M. OLIVEIRA,H, ZANON.A.M. VARGAS, I.A, WISIACK, R.C. PEREIRA.D.M.

Escolas Sustentáveis e Com – Vida: Processos Formativos em Educação Ambiental, Ouro Preto MG: UFOP, 2010.

_____, M. GOME, G. SILVA, R. **Escola, Comunidade e Educação Ambiental: Reinventando sonhos, construindo esperanças**, Secretaria de Estado e Educação – MT, Cuiabá: 2013.

SORRENTINO et all, **Educação ambiental como política pública**, 2005

TBILISI- **Conferência Intergovernamental de Tbilisi**. Global Development Research Center. Disponível em; <http://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html>. Acesso em 23 jun. 2016.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, São Paulo. Papirus. 2002 – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

COMO A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO FAVORECE O TRABALHO DO EDUCADOR

Elizandra Rampanelli

José Rodrigo Veloso

Máxima Graziella Ortolan Schmidt

RESUMO

O objetivo deste estudo busca demonstrar a contribuição da Psicologia da Educação para a formação de professores, buscando compreender o papel que a mesma exerce tanto para com o processo de aprendizagem quanto para com as condições de ensino, contribuindo para um planejamento eficaz de situações educativas e colaborando concretamente na resolução de problemas no contexto escolar. Para a realização desse trabalho, realizou-se pesquisa bibliográfica, sendo assim, tornou-se possível entender a Psicologia da Educação como ramo tanto da Psicologia como da Educação, caracterizando-se como uma área de investigação dos problemas e fenômenos educacionais. Lembrando sempre da escola como o primeiro e fundamental espaço de manifestação da diversidade utilizando de todos os mecanismos e artifícios necessários para defender a escolarização e não se esquecendo de que educação e psicologia devem andar sempre juntas, reconhecendo dessa forma a possibilidade e o direito de todos que não são por ela alcançados.

PALAVRAS CHAVES: Psicologia da Educação. Formação de Professores. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A existência da psicologia da educação como uma área de conhecimento e de saberes teóricos e práticos claramente identificáveis, segundo Coll (2004), tem sua origem na crença de que a educação e o ensino podem melhorar sensivelmente com a utilização adequada dos conhecimentos psicológicos.

Tal convicção, que tem suas raízes nos grandes sistemas de pensamento e nas teorias filosóficas anteriores ao surgimento da “psicologia científica”, foi objeto de múltiplas interpretações. Situa-se o surgimento da Psicologia da

Educação por volta de 1903, quando foi lançado o livro de Thorndike, o qual nomeou, pela primeira vez, esta área de estudos e lhe deu corpo doutrinário.

Na edição de 1913 e 1914, Thorndike concluiu que todo conhecimento da psicologia que tivesse a possibilidade de ser quantificado podia ser aplicado à educação. (Goulart, 2000).

Thorndike em 1906 dizia que a eficiência de qualquer profissão depende amplamente do grau em que se torne científica. A profissão do ensino melhorará à medida que o trabalho de seus membros seja presidido por espírito e métodos científicos.

Sendo assim, o interesse pela educação, suas condições e seus problemas, foi sempre uma constante entre filósofos, políticos, educadores e psicólogos.

2. A CONCEPÇÃO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A busca de uma escola de qualidade para todos tem sido o referencial para que psicologia e a educação andem juntas no processo de conhecimento e desenvolvimento do aluno.

Ao tentar situar historicamente em nossa realidade o saber psicológico como ciência e o desenvolvimento institucional deste saber, observa-se que esses surgiram simultaneamente às mudanças ocorridas nas formas de viver em nossa sociedade, impulsionado fortemente pelas transições políticas, manifestando, assim, as primeiras iniciativas voltadas para uma estrutura capitalista que apontavam para a necessidade de promover a industrialização nacional, em especial, da produção de manufaturas, antes importada, acrescida pelo povoamento dos centros urbanos e o aparecimento de uma nova classe social, o proletariado. (OLIVEIRA, 1992).

A Psicologia da Educação tem por objeto de estudo todos os aspectos das situações da educação, sob a ótica psicológica, assim como as relações existentes entre as situações educacionais e os diferentes fatores que as determinam.

Existindo profundas discrepâncias quanto aos princípios que devem ser aplicados, em que aspecto ou aspectos da educação devem ser usados e, de maneira muito particular, o que significa exatamente aplicar de maneira correta à educação os princípios da psicologia. Durante as três primeiras décadas do século XX a psicologia aplicada à educação teve enorme

desenvolvimento. Nos EUA destacava-se a necessidade de um novo profissional, capaz de atuar como intermediário entre a psicologia e a educação.

Com o desenvolvimento da Psicologia como Ciência e como área de atuação profissional, no final do século XIX, várias perspectivas se abriram fato que também ocorreu à chamada Psicologia Educacional.

Três áreas destacaram-se: as pesquisas experimentais da aprendizagem; o estudo e a medida das diferenças individuais; psicologia da criança. Até a década de 50, a Psicologia da educação aparece como a 'rainha' das ciências da educação. Seu conceito: uma área de aplicação da psicologia na educação. Psicologia Educacional era um ramo especial da Psicologia, preocupado com a natureza, as condições, os resultados e a avaliação e retenção da aprendizagem escolar. Ela deveria ser uma disciplina autônoma, com sua própria teoria e metodologia.

Durante a década de 50, o panorama muda. Começa-se a duvidar da aplicabilidade educativa das grandes teorias da aprendizagem, elaboradas durante a 1ª metade do século XX, surgem outras disciplinas educativas tão importantes à educação quanto a psicologia, e esta precisa ceder espaço. Na década de 70, assume o seu caráter multidisciplinar, que conserva até hoje. Não mais é considerada como a psicologia aplicada à Educação.

Atualmente, a Psicologia da Educação é considerada um ramo tanto da Psicologia como da Educação, e caracteriza-se como uma área de investigação dos problemas e fenômenos educacionais, a partir de um entendimento psicológico.

2.1. Conceito de Psicologia da Educação:

Quando se fala, em 'Psicologia da Educação', vários termos são utilizados indiscriminadamente como sinônimos, tais como: psicopedagogia, psicologia escolar, psicologia da educação, psicologia da criança, e outros.

A lista poderia ser alongada. Esta imprecisão na linguagem, e esta confusão entre disciplinas ou atividades não são exatamente passíveis de sobreposição, pois cada qual têm suas definições e limitações. A Psicologia da Educação tem por objeto de estudo todos os aspectos das situações da educação, sob a ótica psicológica, assim como as relações existentes entre as situações educacionais e os diferentes fatores que as determinam.

Seu domínio é constituído pela análise psicológica de todas as facetas da realidade educativa e não apenas a aplicação da psicologia à educação. Seu maior objetivo é constatar ou compreender e explicar o que se passa no seio da situação de educação. Por isso, tanto psicólogos quanto pedagogos podem possuir tal especialização profissional. A Psicologia da Educação faz parte dos componentes específicos das ciências da Educação, tal como a sociologia da educação ou a didática. Compõem um núcleo, cuja finalidade é estudar os processos educativos.

Atualmente, rejeita-se a ideia de que a Psicologia da Educação seja resumida a um simples campo de emprego da Psicologia; ela deve, ao contrário, atender simultaneamente aos processos psicológicos e às características das situações educativas. Ela estuda os processos educativos com tripla finalidade:

- a) Contribuir à elaboração de uma teoria explicativa dos processos educativos – nível teórico;
- b) Elaborar modelos e programas de intervenção - nível tecnológico;
- c) Dar lugar a uma práxis educativa coerente com as propostas teóricas formuladas - nível prático.

2.2. Definição de Psicopedagogia:

Especialização dentro da Pedagogia e/ou Psicologia que trata dos distúrbios de aprendizagem (crianças que possuem dificuldades para aprender).

2.3. Definição de Psicologia da Criança:

Também chamada de Psicologia Evolutiva ou Psicologia do Desenvolvimento Humano, estuda as leis gerais da evolução da criança, as sucessivas etapas de seu desenvolvimento nas quatro grandes áreas: cognitiva, afetiva, social e psicomotora. A partir de 1960 começa a se manifestar uma “rachadura” da fé na capacidade da psicologia para fundamentar cientificamente a educação e o ensino, o que leva a questionar a visão da psicologia da educação como engenharia psicológica aplicada – isto é, como disciplina encarregada de transferir os conhecimentos psicológicos à educação e ao ensino, a fim de proporcionar-lhes fundamentação e caráter científico. Essa mudança, segundo Coll (2004), terá

enormes repercussões para o desenvolvimento posterior da psicologia da educação. Por um lado, significará, em longo prazo, a perda definitiva de um protagonismo absoluto no campo da educação. Por outro lado, obriga-a a questionar seus pressupostos básicos, seus princípios fundamentais, forma de abordagem, seu alcance e limitação.

Para Goulart (2000), a psicologia da educação trata-se de uma ciência aplicada à educação, cujo objetivo é, numa relação permeável com as demais ciências pedagógicas, oferecer subsídios para que o ato educativo alcance, plenamente, seu objetivo. Para a autora a delimitação do campo da psicologia da educação segundo o critério de definir o que é educação e o que é psicologia é imprópria. "*A educação é um empreendimento social, por isso é um macrofenômeno, cuja caracterização é multidisciplinar*". (GOULART, 2000, pág. 14)

Para Goulart (2000), o especialista em psicologia educacional está preocupado com o universo que tangencia a educação. Segundo a autora jamais será possível atingir o objetivo de melhorar a educação se, em nome de uma abordagem multidisciplinar, se descaracterizar cada uma das disciplinas relacionadas à educação. "A Psicologia da Educação compreende, pois, a utilização de conclusões obtidas em diversas áreas das ciências psicológicas sobre assuntos que interessam especificamente à educação e à investigação de problemas relacionados às pessoas sob ação educativa." (GOULART, 2000, pág. 14).

Desde as primeiras décadas do século XX o discurso de reformismo social perde relevância e a psicologia da educação adota uma orientação fundamentalmente acadêmica, segundo Coll (2004), dirigindo seus esforços ao estabelecimento dos "parâmetros fundamentais da aprendizagem", "ao refinamento de suas elaborações teóricas", e à sua promoção como "disciplina de engenharia aplicada" (applied engineering discipline). Essa visão da psicologia da educação como *engenharia psicológica aplicada à educação* é preponderante durante a primeira metade do século XX. Até finais de 1950, e com base em uma fé na "*nova psicologia científica*", a psicologia da educação aparece como a disciplina com maior peso na pesquisa educacional, como disciplina "mestra", a "rainha das ciências da educação". (COLL, 2004).

Diversos estudos têm focalizado o ensino de Psicologia da Educação em cursos de licenciatura. Onde diversos autores estabelecem um diálogo com os professores da Educação Básica em seus espaços de construção do processo pedagógico. A sociedade brasileira vivenciou transformações

rápidas e profundas em sua estrutura social, econômica e cultural. Provavelmente, essas mudanças romperam com a forma de organização educacional em nosso país.

Ora, no âmbito da escola, a ênfase e as expectativas relativamente a resultados educacionais estão recaindo muito sobre o(a) professor(a), aquela pessoa que atende a uma classe de 30-40 alunos, porque é mediante essa pessoa que os alunos poderão atingir aqueles objetivos educacionais. Por isso, a nova visão de educação confia em experiências de cada escola que, embora pequenas, concentradas e personalizadas, têm um caráter cooperativo, respondem a problemas locais levando seu trabalho a refletir-se socialmente. Dar conta das exigências educacionais é um processo contínuo de busca, e que é feito por pessoas.

Segundo Coll (1996), na atualidade, psicólogos que se dedicam ao campo educacional apontam para a existência de diferentes concepções relativas à área do conhecimento da Psicologia da Educação. Uma delas é a concepção psicologizante caracterizada por “uma redução dos fenômenos educativos à justaposição dos processos psicológicos básicos que nele intervêm” (id., 1996, p.11). Opostos a essa concepção, situam-se autores que defendem a Psicologia da Educação como uma Psicologia aplicada à Educação, “uma mera etiqueta que serve para designar o amálgama de explicações e princípios psicológicos que são pertinentes e relevantes à educação e ao ensino”, revela Coll (1996, p. 07).

Isto significa que a Psicologia da Educação se configura em conhecimentos advindos de outros campos da Psicologia e aplicados às questões educacionais. E, entre os dois extremos, encontra-se a concepção de Psicologia da Educação como “uma disciplina-ponte entre a Psicologia e a Educação, com um objeto de estudo, alguns métodos, marcos teóricos e conceituais próprios” (id., 1996, p.11).

Assim, a Psicologia da Educação é concebida como uma ciência, dotada de conhecimentos já produzidos, que, ao ponderar princípios psicológicos e características dos processos educativos, contribui significativamente à prática educativa, pois se constitui numa disciplina com programas de pesquisa, objetivos e conteúdos próprios, indo além da simples e pura transposição da Psicologia da Educação aos fenômenos educativos.

Entre os inúmeros autores que comungam com esses princípios no campo do conhecimento da Psicologia da Educação, encontram-se Ausubel (1983), Glaser (1984) e Coll (1996) em nível internacional. E, no Brasil, destacam-se:

Larocca (1999), Azzi, Batista e Sadalla (2000), Guerra (2000) e Goulart (2003), entre outros, os quais defendem que a Psicologia da Educação estuda as leis do psiquismo humano que regem a aprendizagem escolar, considerando as características peculiares das situações educativas ao elaborar suas explicações e propostas. Partindo da concepção da Psicologia da Educação como uma disciplina- ponte, Coll (1996), considera que a relação entre Psicologia e Educação pode trazer contribuições inegáveis, ao considerar os princípios psicológicos e as características do processo educativo.

O referido autor afirma que os fenômenos educativos são de natureza complexa e que há necessidade de uma aproximação interdisciplinar para estudar a multiplicidade de dimensões e aspectos neles presentes, em sua globalidade. À Psicologia da Educação, caberia focalizar os estudos dos aspectos psicológicos dos sujeitos que participam de atividades educativas, preocupando-se tanto com o processo de aprendizagem quanto com as condições de ensino. Dessa forma, a Psicologia da Educação como um campo de conhecimento passa a gerar indicadores para o processo de mudança, contribuindo no planejamento eficaz de situações educativas e colaborando concretamente na resolução de problemas no contexto escolar.

Nesta perspectiva, torna-se possível entender por que a Psicologia tem sido referência ao se configurar na estrutura curricular da formação docente, visto que é uma das “disciplinas que investigam a natureza dos fenômenos implicados nos complexos processos educativos” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 27).

Conforme Larocca (1999), a utilização da cultura psicológica tem se intensificado no complexo processo de constituição dos sujeitos nas sociedades modernas ocidentais ao assumir uma função de legitimar propostas e saberes reguladores de uma concepção e ação tanto individual como social. Goulart (2003), defende que, no bojo das reformas educacionais, a Psicologia da Educação passa a ocupar um lugar de destaque nos currículos de cursos destinados à formação de educadores. Esclarece Romanelli (2001, p.14), que o espaço significativo que o ensino de Psicologia da Educação conquista em nosso país foi causado fortemente devido “ao sensível crescimento da demanda social de educação, resultante de dois fatores concomitantes: o crescimento demográfico e a intensificação do processo de urbanização”.

Tendo em vista estas concepções de Psicologia da Educação, cabe refletir sobre os currículos dos cursos de Licenciatura, considerando o reflexo destas

concepções na formação do futuro professor, uma vez que tem se voltado para a superação do psicologismo e buscado uma atuação diferenciada junto aos professores.

A busca de uma escola de qualidade para todos, como proclamam as políticas mundiais, deve estar em conexão com a formação de professores, sendo esta “concebida como um dos componentes da mudança” (NÓVOA, 1995, p. 28), uma vez que os cursos formadores, frente às novas exigências do contexto educativo, devem assumir a responsabilidade de desenvolver nos professores em formação a capacidade de pesquisa de sua própria prática, confrontando este processo com os conceitos e teorias.

Como assegura Carvalho (2000), cabe às Universidades investir na formação do professor investigador, concretamente, fundamentado numa postura indagadora da sua ação docente.

E é a escola uma das instituições sociais que mais contribuem para o desenvolvimento da criança e do adolescente, pois esta não é isolada do sistema socioeconômico, pelo contrário, é um reflexo dele.

Portanto, desde a forma de organização escolar, ou seja, o estilo de gestão, o clima institucional, o uso do tempo e dos espaços, as modalidades de agrupamentos dos alunos e alunas, os critérios para as atribuições dos professores e as relações entre a escola e a comunidade influem em seu desenvolvimento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a educação varia conforme o lugar e a época, assim também tem ocorrido com a psicologia educacional. Por um lado, temos hoje problemas similares aos de um século atrás (aprendizagem, motivação...), mas por outro lado, enfrentamos atualmente desafios impensáveis há apenas poucas décadas. Um deles é o número crescente de famílias desfeitas, pobres, não cooperativas com a escola, de adolescentes grávidas, o que vem associado à globalização da economia e das comunicações, a novas exigências do mercado de trabalho, à informática e também à difundida disponibilidade de drogas.

É por meio do ato educativo que se torna possível a articulação de um projeto de sociedade, pois, ao transmitir os valores e conhecimentos historicamente produzidos às futuras gerações por meio dos mecanismos de

ensino e pela possibilidade de aprendizagem, incide-se na produção da vida humana.

Certos desafios são nossos, do Brasil, diferente dos países de primeiro mundo. Mas, em toda a parte, há fortes indicadores de que a escola está se tornando a instituição educacional mais universal em que todos podem confiar, inclusive com repercussões positivas nas próprias famílias e na sociedade. Na escola, os alunos, crianças e adolescentes, deverão atingir determinados objetivos educacionais, como adquirir conhecimentos e habilidades, inclusive sociais, desenvolver a moralidade e a ética etc.

Considerando que os fundamentos teórico-metodológicos da Educação baseiam-se numa concepção de educação de qualidade para todos e no respeito à diversidade dos educandos, é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional, para o atendimento das necessidades educativas de todos os alunos, com ou sem deficiências.

Assim, a escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de alguns grupos, legitimando um processo de exclusão através de suas políticas e práticas educacionais, que reproduzem a ordem social.

Sendo assim, a escola, o espaço primeiro e fundamental da manifestação da diversidade, decorre a necessidade de repensar e defender a escolarização como princípio inclusivo, e utilizando de todos os mecanismos e artifícios necessário e lembrando sempre que educação e psicologia devem andar sempre juntas, reconhecendo dessa forma a possibilidade e o direito de todos que não são por ela alcançados.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem. Educação Inclusiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COLL, César; PALACIOS, Jesús & MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento psicológico e Educação - Psicologia da Educação,** Volume 2. Artes Médicas, Porto Alegre: 1996.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOULART, Íris Barbosa. **Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Piaget: experiências básicas para a utilização pelo professor**. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LAROCCA, P. **Psicologia na formação docente**. Campinas: Editora Alínea, 1999.

MIALARET, Gaston. **Psicologia da Educação**. Coleção: Epigênese, Desenvolvimento e Psicologia. Ed. Instituto Piaget, Lisboa, 1999. Capítulo 1: "Tentativa de Definição - As confusões a evitar", p. 9-19.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora.1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: **Piaget, Vygotsky, Wallon - Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e a formação do/a professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZGÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 13ª edição - Petrópolis: Vozes, 1991.

THORNDIKE, EDWARD L. 1906. **Principles of Teaching, Based on Psychology**. New York: A. G. Seiler. Disponível em: <http://education.stateuniversity.com/pages/2509/Thorndike-Edward-L-1874-1949.html#ixzz4zT9gLDuX>. Acesso em 16 de set. 2017.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS CONTEXTOS

Cláudia Ines Kaim Pieniz
Greice Amann

RESUMO:

“Entendem-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.” Este trabalho se propôs a estudar a Educação Ambiental, seus elos e caminhos históricos, princípios e lugares da Educação Ambiental, a temática, meio ambiente como estratégia de Educação Ambiental no contexto escolar. De acordo com a pesquisa bibliográfica, o objetivo principal desta análise é propor ações educativas sobre questões e problemas ambientais, através de métodos ativos, conscientizando sobre a necessidade de proteção e preservação do meio ambiente. Constatou-se que educação ambiental na escola é hoje o instrumento muito eficaz para se conseguir criar e aplicar formas sustentáveis de interação sociedade-natureza. Este é o caminho para que cada indivíduo mude de hábitos e adquira novas atitudes que levem à diminuição da degradação ambiental, promovendo a melhoria da qualidade de vida e reduzam a coação sobre os recursos ambientais.

Palavras-chave: Educação Ambiental, meio ambiente, ações educativas.

1. INTRODUÇÃO

A opção pela temática deve-se à preocupação com os princípios da Educação Ambiental (EA), que apontam para a necessidade de reconstrução da relação homem e natureza afim de derrubar definitivamente a crença do ser humano como senhor da natureza e alheio a ela; ampliando o conhecimento sobre como a natureza se comporta e a vida se processa. E dessa forma, despertar no âmbito escolar, valores e atitudes que respeitem o meio ambiente. Dentro desta abordagem nossa finalidade está em pesquisar vários autores a respeito do assunto e dessa forma sintetizar e compreender Educação Ambiental, seus avanços e retrocessos, meio ambiente e seus contextos.

Iniciaremos descrevendo o caminho histórico da EA mundial e no Brasil suas definições e objetivos, segundo vários autores e suas descrições. Em

seguida buscamos transpor a EA perpassando o ensino das Ciências Naturais, envolvendo as demais disciplinas nas séries iniciais; e a historicidade do ensino das ciências no Brasil, verificar como o meio ambiente pode ser trabalhado no contexto escolar na perspectiva da EA.

2. CAMINHOS HISTÓRICOS

A construção deste capítulo direciona-se para uma discussão que atinge alguns conceitos e a trajetória histórica da Educação Ambiental.

Assim, o conceito de EA varia de interpretações, de acordo com cada contexto e conforme a influência e vivência de cada indivíduo. No Brasil a definição oficial de EA, do Ministério do Meio Ambiente é: “[...] um processo permanente, no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, experiências e determinação que os tornam aptos a agir, individual ou coletivamente na resolução de problemas ambientais presentes e futuros” (www.mma.gov.br).

A Constituição Federal de 1988, e a Lei da Educação Ambiental (Lei nº. 9.795) incorporam esta evolução conceitual, descrita no art. 1º da Lei 9.795:

Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais, o indivíduo e a coletividade constrói valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem como o uso comum do povo, essencial a sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Lei federal n.º 9.795, de 27/04/1999).

Em outras palavras, a Educação Ambiental é um instrumento para o exercício da cidadania, na medida em que leva o ser humano a refletir e agir em nome da preservação da qualidade de vida, orientando-o para o uso adequado dos recursos naturais. Tem como objetivo, formar pensamento crítico e inovador nas diferentes formas de conhecimento, visando à manutenção da qualidade de vida no planeta. A Educação Ambiental torna-se um processo de formação e informação que tem por finalidade o desenvolvimento da consciência crítica sobre as questões ambientais e de atividades que levam a participação das comunidades na preservação do equilíbrio ambiental. Como vimos:

[...] as definições são abundantes, mas de certa forma, as mais recentes guardam, entre si, vários pontos comuns quando acentuam a necessidade de considerarmos os vários aspectos que compõem uma dada questão ambiental, isto é, a necessidade de uma abordagem integradora, holística. (DIAS, 1994, p. 23).

Pois, do contrário,

[...] tratar a Educação Ambiental abordando-se apenas um dos seus aspectos [...] seria praticar o mais ingênuo e primário reducionismo. Seria adotar o verde pelo verde, o ecologismo e desconsiderar de forma lamentável as raízes profundas das nossas mazelas ambientais, situadas nos modelos de desenvolvimento adotados sob a tutela dos credores internacionais. Sob esta ótica, as novas definições da Educação Ambiental começaram a ser delineadas (DIAS, 1994, p. 26).

Dentro do processo histórico, a EA no plano internacional começa a ser assunto de interesse “de políticas públicas na I Conferência Internacional sobre Meio Ambiente, realizada em 1972 em Estocolmo, Suécia (...) em 1977 foi tema da I Conferência sobre EA em Tbilisi (na ex-URSS), e na II Conferência, em Tessalônica, Grécia (CARVALHO, 2004, p. 52). Todos estes encontros foram promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) ”.

Neste período, o conceito e as perspectivas da EA permeavam o entendimento de que era preciso cuidar dos recursos naturais. A falácia direcionava-se para a construção de uma ideologia pautada na conservação dos recursos e na aplicabilidade de uma sociedade sustentável. Dessa forma,

[...] a Educação Ambiental é concebida inicialmente como preocupação dos movimentos ecológicos com uma prática de conscientização capaz de chamar a atenção para a finitude e má distribuição no acesso aos recursos naturais e envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriados (CARVALHO, 2004, p. 51-52).

No Brasil os primórdios da EA manifestam-se na década de 70, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), subordinada ao Ministério dos Transportes, através da legislação de 1973 “A SEMA será a responsável pelos projetos de educação ambiental e o Ministério dos Transportes o responsável pela construção da Transamazônica e pela integração dessa região ao resto do País”. (REIGOTA, 2004, p. 50). O conceito de Educação Ambiental, dessa época instigava “que o homem deve examinar a si próprio, seus objetivos e valores” (REIGOTA, 2004, p. 14).

Para Reigota (2004), a EA, oficial desse período, é importante somente como referência histórica, pois existe apenas como consciência crítica realizada em pequenos grupos. Esse caráter histórico é pouco envolvente na comunidade brasileira, e está relacionado à forma com que se iniciam os primeiros encontros de EA.

[...] foi em Sorocaba, São Paulo, que ocorreu em 1984 o Primeiro Encontro Paulista de Educação Ambiental. Embora de caráter regional, esse encontro reuniu pela primeira vez no Brasil os poucos praticantes e pesquisadores em educação ambiental que apresentaram trabalhos realizados nos últimos anos (REIGOTA, 2004, p. 51).

Nas décadas de 80 e 90, com o aumento da consciência ambiental, que a EA aumenta e se torna cada vez mais conhecida. As principais políticas públicas para a EA há partir dos anos 80, segundo Carvalho (2004) foram: Criação do Programa Nacional de EA 1984; inclusão da Educação Ambiental como direito de todos e dever do Estado no capítulo de meio ambiente da Constituição de 1988; criação dos Núcleos de EA pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA).

Além das questões legais e de organizações governamentais de meio ambiente, englobaram as políticas públicas os centros de Educação Ambiental criados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1992, através da incorporação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Este programa é articulado entre dois órgãos governamentais, o MEC e o Ministério do Meio Ambiente (MMA). Teve seu início no ano de 1994.

Outro avanço importante neste processo histórico é a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais [PCNs] de meio ambiente, definidos pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC. A temática é incluída como um dos temas transversais, e esse movimento educativo é disseminado no território brasileiro de forma significativa, a partir de 1997. Sabemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais de meio Ambiente por si só acabaram por não alcançar seus reais objetivos, como medida educativa e com a finalidade de ampliar o processo de incorporação da Educação Ambiental por todo o país, como prática pedagógica e de sensibilização as questões de cidadania socioambiental, foi feita à implementação do Programa dos Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola, pelo MEC em 2001.

Contamos ainda com a aprovação da Política Nacional de EA pela Lei 9.795 em 1999. Esta legislação dispõe sobre a EA como componente essencial da educação do povo brasileiro, caracterizando a EA, no ensino formal, não formal e execução de projetos e programas que atendam diferentes regiões do país. Foi regulamentada pelo decreto nº. 4.281 de 2002, concomitante à criação do Órgão Gestor da Política Nacional de EA reunindo MEC e MMA em 2003. No contexto brasileiro nas últimas décadas o evento não governamental com maior significado político para a EA foi:

[...] o Fórum Global, que ocorreu paralelamente a conferência da ONU sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, no Rio de Janeiro, em 1992, conhecida como Rio-92. Nessa ocasião, as ONGs e os movimentos sociais de todo o mundo reunidos no Fórum Global formularam o tratado de Educação Ambiental para as sociedades sustentáveis, cuja importância foi definir o marco político para o projeto pedagógico da Educação Ambiental. Esse tratado está na base da formação da rede Brasileira de Educação Ambiental, bem como das diversas redes estaduais, que formam grande articulação de entidades não governamentais, escolas, universidades e pessoas que querem fortalecer as diferentes ações, atividades, programas e políticas em Educação Ambiental (CARVALHO, 2004 p. 53,54).

Foi exatamente neste fórum que ficou definido que os países participantes estariam elaborando documentos educativos que disseminassem a ação da Educação Ambiental e que estes deveriam ser de caráter transversal. Temos compreendido como transversalidade a forma com que determinada temática perpassa pelo currículo escolar, e também, por comunidades aprendentes.

Segundo Brandão apud Ferraro Júnior (2005), “as comunidades aprendentes são caracterizadas como grupos que buscam a melhoria da qualidade de vida, inter-trocando saberes, de forma que vão aprendendo e ensinando no contexto de suas vivências e experiências”.

Anos depois houve a conferência Rio+10, cujo nome oficial foi “Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável”, que ocorreu na cidade de Johannesburgo, na África do Sul, em 2002, e contou com a presença de representantes de 189 países. Os principais pontos dessa cúpula foram a afirmativa da questão do desenvolvimento sustentável com base no uso e conservação dos recursos naturais renováveis e a reafirmação dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), proclamados dois anos antes pela ONU. Foi nessa conferência, contudo, que se aumentaram as críticas sobre a falta de resultados concretos em prol da preservação ambiental e a posição de muitos países no sentido de não abandonarem suas ambições políticas em benefício da conservação dos recursos.

Dez anos mais tarde novamente com realização na cidade do Rio de Janeiro, dessa vez no ano de 2012, a Rio+20 ou Conferência da ONU sobre o Desenvolvimento Sustentável, desta vez reuniu um total de 193 representantes de países e uma das maiores coberturas jornalísticas mundiais de toda a história, sendo acompanhada dia a dia em todo o planeta. O resultado foi a avaliação das políticas ambientais então adotadas e a produção de um documento final intitulado “O futuro que queremos”, onde foi

reafirmada uma série de compromissos. No entanto, críticas apareceram, sendo essas principalmente direcionadas à falta de clareza, objetividade e ao não estabelecimento de metas concretas para que os países reduzam a emissão de poluentes e preservem ou reconstituam suas áreas naturais.

2.1. Princípios e lugares da Educação Ambiental

A EA acontece em diferentes lugares e assumem princípios que estão ancorados na legislação, na vivência e nas diversas maneiras de aplicabilidade, que vão desde as questões vivenciais aos mais diversos arranjos governamentais. Nesse contexto a Educação Ambiental pode ser informal, não-formal e formal e dessa forma ocorrer em todos os âmbitos da sociedade, conforme prescreve a lei 9.795 de 27 de abril de 1999:

Art. 1º. entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Lei nº. 9.795, de abril de 1999, PRONEA, 2005).

A EA informal é aquela transmitida através dos meios de comunicação [cultura de massa], geralmente elas têm seu objetivo relacionado às questões econômicas, transmitindo nem sempre o que é ideal às populações, mas o que é de interesse de grupos dominantes. Diante deste comentário afirmamos que existe um envolvimento destes grupos com a Educação Ambiental, no entanto, com ideologias diferenciadas. Nesse contexto, o caminho filosófico fundamenta-se numa tendência capitalista.

Outro aspecto discutível é a utilização que os meios de comunicação fazem acerca dos movimentos sociais que ocorrem no país. Como não construíram fundamentos necessários e/ou servem a determinados grupos, emitem visões que quase sempre não beneficiam a população em geral. Mas, de certa forma expandem o movimento social quando dão conhecimento dos fatos que estão ocorrendo.

[...] com a pressão internacional sobre o Brasil devido ao desmatamento da Amazônia ocorreu um *boom* da educação ambiental, excessivamente presente na mídia e com poucos fundamentos filosóficos e pedagógicos. [...]

diante desse predomínio da quantidade de práticas em detrimento da qualidade, é compreensível a confusão conceitual, filosófica e metodológica atual da educação ambiental (REIGOTA, 2004, p. 51, 52).

Quanto à EA não-formal a Lei n.º 9.795 de abril de 1999 prescrevem na Seção III, em seu Art.13 que a Educação Ambiental não-formal se refere às ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais. Incluindo a organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente. A EA não-formal conforme afirma Copello (2006), ao parafrasear Pujol (1998, 2001), destaca que “O desenvolvimento da capacidade de atuar não é consequência da realização de atividades pontuais, mas da imersão dos alunos em ambientes que põe em prática o que predicam” (apud SAMARTI e PUJOL, 2002, p. 50). Esta concepção expressa a importância da comunidade como identificadores dos problemas ambientais existentes, analisando-os e propondo alternativas e soluções.

Ela vai além da formal, ultrapassa os muros escolares e assume um terreno que se expande na vida dos povos, caracteriza-se como um espaço de cidadania. São contatos que fazemos com outros e com o ambiente que vivemos. Nele construímos mecanismos de sobrevivência que dão significado a cultura, a forma de nos relacionarmos com a natureza, enfim espaço de saberes. Afinal de contas,

[...] quase tudo que nós vivemos em nossas relações com outras pessoas ou mesmo com o nosso mundo, como no próprio contato direto com a natureza, pode ser, também, um momento de aprendizado. Podemos estar ou não conscientes disso, mas cada troca de palavras, cada troca de gestos, cada reciprocidade de saberes e de serviços com a outra pessoa, costuma ser também um momento de aprendizagem. (BRANDÃO, 2005, p. 86)

Podemos dizer que a Educação Ambiental não formal ocorre em diferentes espaços e se confunde com as organizações de movimentos de lutas, como associação de bairros, comunidades tradicionais e grupos que buscam melhoria de qualidade devida de forma consciente.

Além da EA não formal, temos a formal e está acontece de maneira sistematizada, dentro de nossas escolas. Podemos dizer que nas diferentes esferas e inclusive na dimensão formal, a EA é a maneira de educar visando desenvolver a consciência ambiental, ou seja, é a maneira de percebermos que tudo o que fazemos interfere no meio ambiente. Pois todos os materiais que temos a nossa volta foram feitos com os recursos naturais retirados do

meio ambiente; e se não utilizarmos estes recursos com muito cuidado, em pouco tempo muitos deles poderão acabar. Igualmente, interpretamos a escola como um ambiente que estabelece vinculação e informações, com possibilidades de criar alternativas que estimulem os alunos a construir concepções e posturas de cidadãos conscientes, assumindo responsabilidades e principalmente, percebendo-se como integrantes do meio ambiente. A escola é e continua sendo um espaço importante para o desenvolvimento de valores e atitudes comprometidas com a sustentabilidade ecológica e social. Uma das questões que levaram o MEC a inserir o meio ambiente como tema transversal foi à contribuição que em termos de educação essa perspectiva pode ter para “evidenciar a necessidade de um trabalho vinculado aos princípios da dignidade do ser humano, da participação, da corresponsabilidade e da equidade (PCN’s, 2000, p. 19) ”.

Dessa forma é a escola a instituição que pode estabelecer propostas pedagógicas numa perspectiva da não fragmentação do conhecimento, criando possibilidades para o desenvolvimento da Educação Ambiental holística. Nessa perspectiva, os projetos pedagógicos nos diferentes contextos escolares devem orientar para uma prática que reflita mais do que informações e conceitos, que ela trabalhe atitudes, valores, contemplando a aprendizagem de habilidades e procedimentos. Segundo Menezes (2007), “os primeiros passos para trabalhar bem a EA, é criar na escola, um ambiente capaz de envolver os professores de todas as disciplinas [...] e também a comunidade” (REVISTA NOVA ESCOLA, maio 2007, p. 46, 47).

Então, a EA formal é desenvolvida no Brasil segundo Copello (2006) “na maioria das escolas de ensino básico. É uma exigência estabelecida pela constituição de 1988 que se concretiza na forma de Lei na Política Nacional de EA de 1999” (COPELLO, 2006, p. 98). Sendo que o Artigo 2º da Lei n.º 9.795, de abril de 1999, prescreve que:

Art. 2º. A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal [...] Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental... (PRONEA, 2005, p. 65).

Já o pesquisador Amorim (2005) nos traz posição instigante acerca da Educação Ambiental formal:

[...] quando a Educação Ambiental se ramifica para os espaços educativos institucionalizados, com destaques para as escolas. Ao

contrário da identificação que ocorre com a educação popular, nas escolas as fronteiras são a marca principal no que acontece: evidenciam-se fortemente os territórios do ensino das ciências, ensino da biologia, os estudos da natureza (pela ecologia e geografia), a transversalidade do currículo que propõe para o Ambiente uma possibilidade de síntese e organização dos conhecimentos escolares (AMORIM, 2005, p. 144).

Compreende que a EA quando desenvolvida na escola marca um espaço principalmente no ensino de ciências, mesmo que de maneira transversal, pois, a temática meio ambiente possibilita uma organização e mesmo uma definição no decorrer dos trabalhos. No âmbito formal é importante salientar que é bastante comum que a temática transversal meio ambiente e/ou EA tem sido alvo quase sempre dos profissionais que trabalham com ensino de ciências e algumas vezes com os educadores do ensino de geografia. Isso acontece porque de certa maneira esses profissionais têm uma relação de conteúdo bastante próxima das questões que estamos evidenciando, mas, é sabido também que trabalhar tal temática deve ser tarefa de todos.

Outro fator de relevância a ser discutido neste texto é sobre o lugar da EA, aí, descobrimos que ela não é exclusivamente formal nem tampouco informal ou não formal e sim compartilhada entre esses âmbitos entende-se que: “[...] esse empreendimento educativo passa a ser responsabilidade de toda a sociedade, e a escola, por sua vez, recebe impulsos para se abrir à comunidade” (COPELLO, 2006 p.97). Visando dessa forma,

[...] provocar processos de mudanças sociais e culturais que visam obter do conjunto da sociedade tanto a sensibilização à crise ambiental e a urgência em mudar os padrões de uso dos bens ambientais quanto o reconhecimento dessa situação e a tomada de decisões a seu respeito - caracterizando o que poderíamos chamar de um movimento que busca produzir novo ponto de equilíbrio, nova relação de reciprocidade, entre as necessidades sociais e ambientais. (CARVALHO, 2004, p. 158).

Somente teremos verdadeira conscientização ambiental no momento em que a educação formal, não formal e informal unificarem seus esforços em prol das diversas formas de vida no planeta, pois:

A consciência da sociedade humana sobre a degradação ambiental global e a possibilidade de extinguir a vida como conhecemos estimulam-nos a participar do processo que tenta estabelecer um novo paradigma. Nesse sentido, a educação ambiental tem contribuído para a formação de uma consciência nova, que busca na

pertinência das ações do cotidiano a edificação dessa outra via. (JORGE, 2003, p. 144).

Então, promover discussões sobre as questões ambientais possibilita que as pessoas reflitam de forma crítica sobre os fatos relacionados à existência do ser humano e das suas relações com a natureza, situação que pode significar mudanças de comportamentos e atitudes.

Nesse processo, todos os lugares onde a EA se desenvolve, é fundamental considerar seus princípios, buscando sempre uma prática que se atente para as relações entre sociedade e ambiente visando à construção coletiva e social. E ainda que exista a ideia de que a EA tem forte ligação com o ensino de ciências é preciso compreender que a relação ao trabalho pedagógico deve se pautar na transversalidade, ou melhor, pois, o tema meio ambiente no cotidiano escolaré facilitado através de atividades de EA.

2.2.A temática meio ambiente como estratégia de Educação Ambiental

Os PCNs contribuem para o enraizamento da temática ambiental na rede de ensino, quando circula em seu texto questões ligadas ao meio ambiente, pois através deles ligam-se conceitos teóricos a realidade cotidiana dos alunos.

A abordagem a partir dos temas transversais pode significar maior qualidade no processo de formação dos alunos que passam a entender o significado do que estudam, bem como dos professores que são estimulados a enfrentar o conhecimento de forma mais criativa e dinâmica.

A Educação Ambiental, como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas, quando analisa temas que permitem enfocar as relações entre a humanidade e o meio natural, e as relações sociais, sem deixar de lado suas especificidades. (REIGOTA, 2004, p. 25).

Quando discutimos acerca da EA e/ ou a temática meio ambiente em todas as disciplinas, fazemos de certa maneira um entrelaçamento entre transversalidade e interdisciplinaridade, a modos de se trabalhar o conhecimento buscando uma integração de aspectos que muitas vezes ficam isolados quando trabalhados dentro de um tratamento disciplinar. Nessa perspectiva de pensamento o que se deseja é conseguir construir uma visão mais ampla e adequada da realidade, uma visão menos fragmentada, mais sensível e mais útil aos seres humanos. Dessa forma, a EA percorre diversos caminhos na busca do conhecimento (aprendizagem) por isso:

[...] desperta enorme expectativa renovadora do sistema de ensino, da organização e dos conteúdos escolares, convidando a uma revisão da instituição e do cotidiano escolar mediante os atributos da transversalidade e interdisciplinaridade (CARVALHO, 2004, p. 125).

O atributo interdisciplinaridade é uma resposta às necessidades educativas atuais. Pois, a disciplinaridade foi resultado do advento da revolução industrial onde tudo fragmentou-se, criando nas escolas o que denomina como disciplina, gavetas de conhecimento. Hoje, ao contrário da disciplina temos a interdisciplinariedade, uma busca constante de conciliar os conceitos pertencentes às diversas áreas do conhecimento a fim de promover avanços e sua produção ou mesmo, novas sub-áreas.

Soma-se a interdisciplinaridade a transdisciplinaridade, maneira mais complexa de estabelecer entendimentos acerca das relações sociais e educativas, ambas, procuram superar a fragmentação disciplinar.

[...] transversalidade e transdisciplinariedade buscam superar o conceito de disciplina, através da intercomunicação entre as disciplinas, tratando de um tema/ objetivo/ problema comum (transversal). Esta é mais uma razão para defender que as temáticas transversais como a ambiental não sejam trabalhadas por uma nova disciplina, mas através de projetos, capazes de promover a confluência de conhecimento e saberes diversos para a emergência de um olhar mais holístico das realidades consideradas e da construção coletiva e cooperativa de soluções para problemas vividos (OLIVEIRA, 2005. p. 336).

Quando interligados,

[...] transdisciplinariedade e interdisciplinaridade se fundamentam na busca de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados [...] sendo que a interdisciplinaridade se refere a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito a dimensão da didática (PCNs, vol.8, p. 40).

Nessa abordagem pedagógica a transversalidade é um paradigma da educação que diz respeito à possibilidade fazer uma conexão na prática educativa, estabelecendo uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados, questões da vida real e das possíveis transformações socioambientais que possam acontecer em determinado meio. Tem como perspectiva aprender na e da realidade. Uma característica do tema transversal é a continuidade, ainda que de maneiras peculiares das

questões do meio ambiente no currículo de maneira organizada e com garantia da continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade.

Então estamos falando sobre o que é tema transversal, e quando se refere a meio ambiente e EA, temos percebido que há certo equívoco por parte da comunidade de educadores por compreenderem que se trata da mesma coisa. Nessa abordagem apresenta conceitos sobre meio ambiente, já que essa temática é referenciada como sendo uma das possíveis estratégias de desenvolvimento da EA. Kloetzel (1998) define meio ambiente como tudo o que nos rodeia, sendo desde os seres microscópicos até ambientes urbanos diversos. Nesse sentido, ao falarmos de meio ambiente pensamos imediatamente nos lugares que habitamos, podemos dizer que é o espaço construído social e culturalmente, mas que inclui no mesmo uma biodiversidade rica em exemplares que compõem os diversos reinos.

[...] a construção social da percepção de que tudo o que vive no universo está em relação, engendra a noção de meio ambiente como uma grande teia onde estão sempre entretecidas a natureza e as relações sociais. Nesse sentido a Educação Ambiental deve ter um ideal de convívio solidário dos sujeitos como parte dessa teia de relações naturais, sociais e culturais que constroem os modos individuais e coletivos de olhar, perceber, usar e pensar o ambiente. (CARVALHO, 2004, p. 181).

Todavia, o meio ambiente que queremos enfatizar neste texto, é aquele que se soma com as questões sociais e de sobrevivência, que perpassa não apenas pelo ser humano e suas atitudes, mas também pelos recursos naturais que estão disponíveis na natureza. Nesses termos estamos falando de um meio socioambiental. Adaptado a isso, pensamos:

[...] meio ambiente não como sinônimo de natureza intocada, como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, todos os termos dessa relação se modificam dinâmica e mutuamente [...] o meio ambiente como espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora [...], aparece como um agente que pertence a teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela (CARVALHO, 2004, p. 37).

A EA quando explicada (ensinada) a adultos; estes apenas acrescentam o que aprendem ao conhecimento já existente; muitas vezes não conseguindo mudar conceitos errôneos. Mas quando o ensino é direcionado a crianças a história é outra, porque começamos a construir uma maneira de se relacionar com o conhecimento, pois as crianças não só aprendem conteúdos como

também valores e atitudes e dessa forma constroem suas concepções de mundo, pois alunos conscientes são cidadãos que se relacionarão com a natureza de forma harmoniosa. E se assim for não serão no futuro, adultos tão negligentes como nós. Pois a EA implica em:

[...] desenvolver capacidades e sensibilidades para identificar e compreender os problemas ambientais, para mobilizar-se, no intuito de fazer-lhes frente, e, sobretudo, para comprometer-se com a tomada de decisões, entendendo o ambiente como uma rede de relações entre sociedade e natureza (CARVALHO, 2004, p. 181).

Entretanto, para compreendermos essa complexidade de ensinar e aprender um dos caminhos é optar por conteúdos significativos, aqueles que nesta ótica farão diferença. Nesse sentido iniciar pelo ambiente conhecido, pelo lugar onde moramos é o caminho mais propício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a revisão de literatura, realizada nesta pesquisa, que oportunizou conhecer mais a respeito da visão de alguns teóricos sobre a temática pertinente ao objeto de estudo: “EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS CONTEXTOS”, e a importância de conhecermos um pouco do desenrolar histórico e a evolução entre conferências internacionais sobre Educação Ambiental, seus princípios e ambientes onde ela acontece; a temática meio ambiente como estratégia de ensino da Educação Ambiental no contexto escolar, bem como a escola como formadora de opinião na sociedade.

No contexto atual, em que a humanidade vive em relação ao meio ambiente, a Educação Ambiental exerce papel principal pois é necessário que a escola procure comprometer-se, com ações educativas sobre questões e problemas ambientais, através de métodos ativos, que conscientizem os alunos sobre a necessidade urgente de proteção e preservação do meio ambiente.

Portanto interpretamos a escola como um ambiente que constitui vinculação de informações com possibilidades de criar alternativas que estimulem os alunos a construir concepções e posturas de cidadãos conscientes, assumindo responsabilidades e principalmente, percebendo-se como integrantes do meio ambiente. A escola continua sendo um espaço importante para o desenvolvimento de valores e atitudes comprometidas com a os princípios da Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASÍLIA. Programa Nacional de Educação Ambiental, ProNEA, 2005

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação Ambiental: A Formação do Sujeito Ecológico* – São Paulo: Cortez, 2004.

COPELLO, Maria Ineés. *Fundamentos teóricos e metodológicos de pesquisa sobre Ambientalizações*, in. UFSCar – *Pesquisa em Educação Ambiental*. – São Carlos: Compacta, 2006.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação Ambiental. Princípios e Práticas*. 3 ed. – São Paulo: Gaia, 1994.

Disponível em <http://www.mma.gov.br> acessado em 10/11/2017.

FERREIRA, João Carlos Vicente. *Mato Grosso e seus municípios*. Cuiabá; Secretaria de Estado e Cultura, 1997.

FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Elaboração e Formatação. Explicitação das normas da ABNT*. – 14. ed. – Porto Alegre: s.n., 2006

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas* – Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

JORGE, Sérgio Paulo de Souza. *Cidadão Amazônico no Meio do Mundo*. In. *Trajetórias e narrativas através da Educação Ambiental* / Marcos Reigota, Raquel Possas, Adalberto Ribeiro (orgs.) – DP&A, 2003.

KLOETZEL, Kurt. *O que é Meio Ambiente*. – São Paulo: Brasiliense, 1998. (Coleção Primeiros Passos; 281).

LEFF, Henrique. *Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder*. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Cortez, 2001.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*/ Menga Ludke, Marli E. D. A. André. – São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Sonia Regina Delavy da. *Educação Ambiental na Família e na Escola: Conhecer para amar e proteger* – Tapera: LEW, 2003.

MENEZES, Débora. *Em Defesa do Planeta*. In NOVA ESCOLA, Ano XXII – Nº. 202

– Maio, 2007.

OLIVEIRA, Haideé Torres. *Conceito, história, relação com a Educação Ambiental*, in. FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (org.) *Encontros e Caminhos: Formação de Educadores Ambientais e coletivos Educadores*. – Brasília: MMA, 2005.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Ciências Naturais/ Secretaria de Educação Fundamental*. – 2 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Meio Ambiente e Saúde/ Secretaria de Educação Fundamental*. – 2 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

REIGOTA, Marcos. *O que é Educação Ambiental* – São Paulo: Brasiliense, 2004.

SATO, Michele. *Sentidos Pantaneiros: Movimentos do Projeto Mimoso / Michele Sato [coord.]* – Cuiabá – KMC, 2002.

SZYMANSKI, Heloísa (org). *A Entrevista na Pesquisa em Educação*. Laurinda Ramalho de Almeida e Regina Célia Almeida Rego Prandini – Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

AUTISMO E A SOCIALIZAÇÃO

Fábio Rodrigo Paludo

Elaine Marilene Stack Paludo

RESUMO:

A questão da inclusão sempre é tema de destaque, porém ainda massacrada pela sociedade que segrega as pessoas com alguma deficiência. O autismo sendo uma desordem comportamental que interfere nas relações sociais necessita de um olhar especial, a escola deve oportunizar a inclusão com as demais crianças e potencializar sua socialização auxiliando no desenvolvimento afetivo e cognitivo. Faz-se de suma importância a relação escola e família para o pleno desenvolvimento das habilidades do aluno com autismo, onde a escola trabalhe de forma dinâmica e construtiva, que o aluno possa se desenvolver interagindo e conviver em uma sociedade sem discriminação, porém propensa a aceitação e mudanças significativas.

PALAVRAS CHAVES: Inclusão. Autismo. Escola, Socialização.

1. INTRODUÇÃO:

A criança com autismo tem suas especificações, necessita de um aparato voltado para sua interação social com o intuito de oferecer uma experiência que desfrute no seu aprendizado e desenvolvimento. Surgem questionamentos de como articular com a criança autista, nem sempre estamos preparados da forma eficaz de se relacionar e entender a criança com autismo devido a apresentar características diferenciadas umas das outras. A família, escola e sociedade tenham princípios que viabilizar uma interação saudável, respeitando o tempo de aprender da criança autista, desprezando qualquer ação de preconceitos ou discriminação.

2. DESENVOLVIMENTO:

O transtorno do autismo apresenta se desde o nascimento, sendo Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5 (2013):

Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do desenvolvimento neurológico.

O autismo se define por um transtorno invasivo do desenvolvimento apresentando prejuízos severos e invasivos nas diversas áreas do desenvolvimento, cada indivíduo apresenta patologia com características individualizadas.

“A capacidade de desenvolver relações interpessoais é apontada como a principal característica das crianças com autismo.” (PLUMET, LEBOYER & BEAUDICHON, 1987; PEREIRA, 1996; JORDAN & POWELL, 1995). Sendo uma característica notável do autismo a incapacidade de a criança se relacionar com outras pessoas e situações, prejudicando sua socialização.

Para Léo Kanner (1943, p.217) nomeou “inicialmente como distúrbio do contato afetivo, sendo descrito como um distúrbio primário semelhante à esquizofrenia, porém como a criança com autismo não faz fechamento de si mesma, mas estabelece uma espécie de contato bastante particular e específico do mundo”.

Como uma desordem comportamental e emocional que se deve algum tipo de comprometimento e diminuição do ritmo do desenvolvimento social e linguístico, bem como diversas reações anormais a sensações como ouvir, pensar, ver, tocar, sentir, equilibrar, até de degustar, entre as características notáveis se destacam: não relacionamento com outras crianças, age como se estivesse surdo, resiste ao aprendizado, não demonstra medo ao perigo real, resiste à mudança de rotina, usa pessoas como ferramentas, manifestam risos não apropriados, resiste ao contato físico, apresenta hiperatividade física, não mantém contato visual, tem apego não apropriado aos objetos, gira objetos de maneira bizarra, agressivo e destrutivo, apresenta comportamento indiferente e arredo.

Marques refere ao autismo com o sofrimento “(...) em que nenhuma função é comprometida biologicamente e onde todo déficit (comunicação e na socialização) é induzido e mantido por estados de solidão, vividos desde a primeira infância.” (1993, p.62)

Crianças com autismo têm características essenciais no campo social, e a ausência de condutas de afeição e de participação e reciprocidade social, onde poderão apresentar agressividade e forte resistência a mudanças, como as características são individualizadas, poderão apresentar talentos natos

como a música, matemática, memorização, pintura, por isso não tem um perfil único e exclusivo de autismo.

Dados coletados na Escola Municipal Dulce Meire Saviany, na cidade de Pedra Preta - MT, no primeiro ciclo do ensino fundamental, a escola possui três alunos com autismo, sendo um autismo grave, nem todos tem laudos médicos. Pelas considerações da professora que atende estes alunos salienta as dificuldades encontradas pela escola e a maneira de trabalhar com estes alunos, pois a escola necessitaria de um acompanhamento por parte de fonoaudióloga, psicóloga, e um acompanhamento médico especialista mais rigoroso, e há necessidade de uso de remédios por parte de alguns alunos autistas.

Na escola estes alunos têm acompanhamento da sala especial, além de monitoria o tempo todo juntamente com a professora de sala, os avanços encontrados foram relatados no aspecto sócio-afetivo e melhora na interação com os demais alunos, sendo trabalhado de forma que o aluno demonstre interesse, sempre de forma lúdicas e ligadas ao tema trabalhado pelos demais alunos.

Gauderer (1997 p.108) "(...) a maioria das crianças com autismo respondem melhor quando o material é apresentado de forma visual do que auditiva. Professores experientes descobrem como apresentar conceitos na forma visual. Essas técnicas podem ser usadas, por exemplo, em trabalhos de números, para ilustrar e transmitir idéias de tempo."

Constata-se que o Stress as mínimas alterações da rotina, e na relação social das crianças autistas da escola afetando seu comportamento. "As crianças insistem na manutenção da rotina, experienciando acessos de raiva quando conduzidas numa direção que se desvie daquela com que estão familiarizados." (AARONS & GETTES, 1992, FRITH, 1996).

Não foram relatadas dificuldades agravantes na socialização entre os colegas, os profissionais sempre tentam englobar todos na atividade, as famílias também fazem presente junto aos filhos autistas sempre procurando ajudar nas tarefas, preocupados na necessitam de um cuidado mais específico. A Escola Dulce Meire Saviany apóia a educação inclusiva, possui uma sala para atender os alunos da A.E.E (Atendimento Educacional Especializado), com a integração das crianças portadoras de necessidades especiais, e a inclusão onde todos convivem juntos e tem as mesmas experiências.

Como a lei 10.172/2001 diretrizes nacionais para educação especial na educação básica, a educação uma das áreas de princípio de igualdade perante a lei, o direito a educação comum para todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares (IBID, p.119).

Pela busca da transformação e aceitação de que ser humano é único, com diversidades e que precisa viver em sociedade respeitando as diferenças, sabendo que temos direito de sermos iguais e diferentes.

Tanto que “no aspecto visual, de tempo em tempo há olhadelas furtivas para o adulto, que testemunham a tomada de consciência da presença do outro.” (CANDEIAS, 1993, p.26), respaldando a noção que a criança necessita da interação e socialização com o outro, sendo um fator promissor para seu desenvolvimento.

A escola se organizar para receber todos os alunos, oportunizando a participação, aprendendo com socialização e a interação com outro e com atividades dirigidas, e ao professor o planejar das atividades que sejam executáveis por alunos autistas demonstrando apreço no que faz assim a escola reduz as desigualdades e possibilita educar de forma inclusiva nas diversidades, sendo uma oportunidade no convívio social na sua interação, assim oportunizando ao aluno autista a melhorar seu desenvolvimento cognitivo e intelectual e de relacionamento, e aos demais um aprendizado com respeito às diferenças, salientando valores humanos aonde venha prevalecer o aprender e entender as limitações do próximo.

Na proposta de uma escola para aluno autista vem da relação família e escola, onde podem trabalhar juntas e descobrir as dificuldades desse aluno conseguindo sanar, que a criança se sinta acolhida no seio escolar, oportunizando o convívio e uma socialização produtiva.

COSIDERAÇÕES FINAIS:

Na esperança de uma sociedade mais justa e igualitária nos direitos e deveres, assim se espera também que as pessoas portadoras de deficiência sejam vistas e ouvidas como parte da sociedade sem discriminação, que desde a terna infância sejam preservados os direitos e o cuidado voltado para suas especificações.

Assim como as crianças autistas que a família tenha um canal de acesso com o estado, e este, possa auxiliar nas mais diversas problemáticas e dificuldades com a criança autista. A família de criança deva ter um cuidado especial sempre procurando interagir com outras crianças nos mais diversos meios sociais, oportunizando um desenvolvimento e criando laços de interação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BEREOHFF, A. M. P. Abordagem multidisciplinar no autismo: o papel do psicólogo. In: GAUDERER, C. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento. 2 ed. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

FANCION, José Raimundo. Transtornos do Desenvolvimento e do Comportamento. 3 ed. rev. atual. Curitiba, PR. 2007.

GAUDERER, Ernest Cristian, Autismo e outros atrasos do desenvolvimento. 2 ed. Rio de Janeiro, Revinter, 1997.

KANNER, L . Autistic Disturbances of Contact. Nerv Child. v. 2, 1943.

LEON,V; LEWIS,S; SCHWARTZMAN,J.S; ASSIMPCAO JUNIOR, F. B. Autismo Infantil. São Paulo. Memnon, 1995. P 233-263

MINISTERIO DA EDUCACAO, SECRETARIA DE EDUCACAO ESPECIAL PARECER CNE/CEB N17/2001. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Brasília. MEC/ seesp, 2001.

SCHMITD, Carlos. Autismo, Educação e Transdisciplinaridade. Campinas, SP. Papyrus, 2014. (Série educação especial)

VÉNUS Planejamento para o Instituto Autismo & Vida © 2017-2019. Tema Simples. Tecnologia do Blogger. Disponível em:

<http://www.autismoevida.org.br/p/autismo-definicao.html>

REFLEXÃO SOBRE A INDISCIPLINA NA ESCOLA

Luiz Fábio Da Silva Dourado

Flávia Maria Ferreira

Sirleide Tavares

RESUMO:

Neste artigo foi realizada uma reflexão sobre a temática indisciplina no contexto escolar, destacando-a como um dos maiores empecilhos do trabalho pedagógico atualmente. Esta reflexão teve como objetivo apontar os motivos, consequências e formas de diminuir o problema da indisciplina nas escolas, compreendendo também a importância do envolvimento da família na vida escolar dos seus filhos, sendo ela uma parceira imprescindível neste processo com suas atribuições definidas. Fica evidenciado com este estudo que a indisciplina é um problema de todos, inclusive das políticas educacionais, ou seja, não apenas do professor, apesar dele ser o protagonista na busca pela disciplina. Buscamos deixar claro que a culpa pela indisciplina não é exclusivamente do aluno.

Palavras-chave: Indisciplina, aluno, professor, pais, educação.

1. INTRODUÇÃO

Com base em observações feitas no cotidiano de algumas escolas é possível perceber que a educação no Brasil não caminha muito bem. Além da falta de investimento por parte dos governantes nas estruturas das escolas, dos baixos salários, da pouca participação na vida escolar dos filhos pelas famílias ainda tem algo que muito aflige os profissionais e prejudica muito o aprendizado dos alunos: a indisciplina. Neste artigo iremos discorrer sobre algumas situações enfrentadas pelos professores em relação a indisciplina dos alunos.

2. DESENVOLVIMENTO

A escola sempre teve a função de colaborar com a inclusão das pessoas na sociedade. Para isso é preciso que os alunos aprendam desde cedo, bons modos de convivência uns com os outros e ela tem feito isso ensinando as normas básicas comportamentais. Entretanto, a escola atual tem assumido papel que vai além do processo de ensino, como cuidar das crianças enquanto os pais trabalham, por exemplo. Quando o aluno permanece na escola por

outros fins, como ser cuidado pela mesma, encontrar os amigos ou apenas para fugir dos afazeres domésticos, atos de indisciplina sempre acontecem, pois, seu objetivo ali não é estudar.

Segundo Ferreira (1986, p.595), indisciplinado é aquele que “se insurge contra a disciplina”. Numa escola geralmente compreende-se a indisciplina, como um comportamento inapropriado, desrespeitoso, rebelde entre outros. Tudo isso desequilibra a aula, torna o trabalho árduo e deixa o professor desmotivado.

De acordo com Eurides Brito da Silva (1978, p. 780): “É ponto pacífico que a missão de orientar a formação do sistema de valores da criança compete à família com o concurso da escola e da comunidade. ” Então, não se pode esperar que o professor faça tudo sozinho e que a escola cumpra o que é função da família fazer. Escola e família precisam caminhar juntas buscando o mesmo objetivo que é o aprendizado dos alunos e a compreensão dos valores básicos necessários para se viver bem em sociedade. Pois assim, uma diretriz disciplinar fica mais fácil de ser seguida por todos. Conforme Abud e Romeu (1989, p.89)

[...] É importante ressaltar que tal diretriz disciplinar não deve se restringir a estabelecer um conjunto de normas que organizem o ambiente escolar, mas deve também orientar a própria cultura daquilo que a comunidade deseja em termos de desenvolvimento disciplinar. Afinal, a disciplina deve ser também um objetivo educacional.

De acordo com Antunes (2002, p. 25) “ensinar não é fácil e educar mais difícil ainda; mas não ensina quem não constrói democraticamente as linhas do que é e do que não é nítido”. É preciso dialogar com os alunos deixando claro os motivos de cada norma, seja ela apenas de uma determinada aula ou da escola de um modo geral. Vemos muitas escolas que adotam normas disciplinares que nem mesmo seus profissionais tem clareza da razão pelas quais elas existem ali, então dificilmente os alunos irão cumprir e isso certamente irá gerar mais indisciplina.

Portanto, professores e alunos precisam desenvolver uma comunicação de modo eficaz a fim de que a aprendizagem significativa ocorra efetivamente. Vasconcelos (2003, p. 58) diz que: “o professor desempenha neste processo o papel de modelo, guia, referência (seja para ser seguido ou contestado). ”

Todo êxito esperado na aprendizagem dos alunos e na redução da indisciplina dos mesmos só será alcançado se houver colaboração efetiva

dos pais. Os mesmos precisam manter-se informados sobre os resultados obtidos pelos filhos, ajudar os professores a fim de tornar mais coerente e eficiente a atuação escolar, se preocupando com as atividades realizadas pelos filhos na escola; dar a ela seu devido valor, conhecer e respeitar suas normas de conduta, demonstrar aos filhos que confia nela, não tecer comentários sem fundamentos sobre a escola dos seus filhos, estar atentos às tarefas para casa solicitadas pela escola, cuidar da frequência dos filhos às aulas, participar das reuniões promovidas pela escola sugerindo melhorias quando forem necessárias.

Os pais precisam se dedicar à educação dos filhos, e também serem exemplo de comportamentos, como pontualidade, honestidade, respeito mútuo etc, e dar-lhes a liberdade para desenvolverem seu modo próprio de pensar e agir. Os pais precisam ensinar os filhos que nem tudo eles podem pelo menos naquele determinado momento, para que ao se depararem com alguma norma da escola que negue a sua vontade, eles saibam que isso faz parte do convívio social, pois nem sempre ouviremos sim.

Um fato que faz muitos alunos serem indisciplinados na escola é devido em casa eles ouvirem sim para tudo que querem, ou seja, eles decidem o que querem comer, onde, quando, o horário de sair e voltar para casa etc. Não tendo limite em nada, então quando vai para escola se depara com não em muitas coisas, obviamente sua reação será de rebeldia, refletindo como forma de indisciplina durante as aulas. Deste modo, podemos dizer que a falta de disciplina começa na família e como o aluno passa mais tempo com ela do que na escola, dificilmente o sujeito professor, cujo mesmo já dispõe de pouca autoridade sobre os alunos terá pouca chance de sucesso na lida com eles em relação ao comportamento deles.

Enquanto nossa sociedade se desenvolve, não vemos melhora na disciplina dos alunos, a impressão de muitos professores é de que estamos regredindo, pois vemos vários relatos de professores que foram agredidos verbalmente e até fisicamente por aluno indisciplinado.

Nesse sentido, mesmo com toda esta reflexão não podemos culpar somente os alunos, o diálogo entre os envolvidos neste processo é sempre importante até porque toda relação deve ser construída em conjunto. Estrela (1992, p.17) a indisciplina pode ser pensada como negação da disciplina, ou como “desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas pelo grupo”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as reflexões demonstradas, podemos verificar que professores e pais precisam juntos discutirem sobre os motivos e os efeitos da indisciplina no aprendizado dos alunos. Então, escola e família devem juntos resolver os conflitos indisciplinares na escola de forma consciente, em que cada qual desempenha uma função compreendendo que, ambas são importantes na formação dos alunos, mas, que, cada uma tem suas limitações.

A família como tutora de seus filhos, cabe-lhes a educação em termos de valores e a escola a transmissão de conhecimento cientificamente sistematizado, sabemos que não é uma tarefa fácil para ambos como principais responsáveis pela educação, mas elas precisam desempenhar e repensar o papel que lhes cabe de forma a favorecer o processo ensino-aprendizagem. Qualquer que seja a estratégia de ação pedagógica constituída ou reconstituída é de suma importância atentar para a função de cada um: professores, pais, enfim, o todo escolar e daí a afirmação por parte da escola: “queremos alunos, os filhos são para vocês”, e isso deixa bem claro o verdadeiro papel da escola enquanto transmissora de conhecimento.

É preciso pelo menos amenizar a indisciplina nas escolas, pois ela tem sido um dos grandes entraves na qualidade do trabalho do professor. Parte do tempo de uma aula é gasta com o professor cuidando do comportamento dos alunos ao invés de ensinar o conteúdo preparado por ele. Com certeza isso resulta em prejuízo no aprendizado deles, pois sabemos que conflitos podem interferir, de forma negativa no processo ensino aprendizagem, considerando o tempo precioso dispensado pelos professores e equipe pedagógica na resolução dos problemas decorrentes destes. Os reflexos dos referidos conflitos indisciplinares, fragmentam o processo de ensinar e aprender impedindo na maioria das vezes, ações pedagógicas exitosas e de qualidade.

As famílias precisam participar mais da vida escolar dos seus filhos e cumprirem efetivamente sua função na educação inicial deles. Entendemos que a família é a base principal na formação e desenvolvimento do ser humano. A partir do nascimento, começamos a receber a educação básica para viver em sociedade e exercer a cidadania, como: pedir licença, pedir desculpas, agradecer, obedecer, pedir, por favor, dividir, compartilhar, respeitar-se, respeitar os pais, os colegas os mais velhos, aprender a se comportar adequadamente nos lugares, a esperar a sua vez entre outras

coisas. Com isso, não podemos continuar delegando a função de educar somente à escola.

As políticas educacionais precisam subsidiar o trabalho do professor com os recursos que ele necessita para conquistar a atenção dos alunos e assim envolvê- los mais em suas aulas. Certamente não iremos conseguir melhores resultados no rendimento escolar dos alunos se continuarmos esperando apenas que o professor faça a sua parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, M.; ROMEU, S. A problemática da disciplina na escola: relato de experiência. In: DANTOLA, A. (Org.). **Disciplina na Escola**. São Paulo: E. P. U. 1989.

ANTUNES, C. **Professor Bonzinho = Aluno Difícil**: a questão da indisciplina em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2002.

ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SILVA, E. B. da. A antecipação do início da escolarização. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Revista Conjunta dos Conselhos de Educação**: 1963 / 1978. Brasília: CFE / MEC /DDD, 1980.

VASCONCELOS C. dos S. **Para onde vai o Professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

UM OLHAR CRÍTICO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Enerza da Silva Cuiabano

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo enfatizar Um olhar Crítico as práticas Pedagógicas o lúdico nos anos iniciais. Refletiremos sobre as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em busca de novas reflexões no campo da ludicidade para adequar-se a um mundo em permanente transformação, utilizando-se de metodologias que contemplem aos anseios das crianças enquanto aprendiz. Averiguando como está proposta contribui para o desenvolvimento do processo de alfabetização do aluno. Neste sentido, procura estabelecer relações sobre estratégias pedagógicas voltadas para uma alfabetização lúdica. Para tal, adotou-se como metodologia inicial uma revisão de literatura com autores que defendem e contextualizam a ludicidade dentro do espaço escolar como uma ferramenta pedagógica eficaz para o alcance da aprendizagem. Sendo uma pesquisa bibliográfica com abordagem entre os autores revelados.

Palavras Chaves; Brincadeira, Ludicidade, Aprendizagem,

1. INTRODUÇÃO

Nos anos Iniciais o Ensino Fundamental em nossa compreensão, requer antes de qualquer pressuposto ou suposto teórico-metodológico-prático uma maneira de desenvolver importantes brincadeiras lúdicas que possibilite ao aluno vivência e aprendizagem. Enfatizamos uma metodologia com alternativas para um ensino pleno de singularidades para a criança nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como importantes fundamentações metodológicas que apontam práticas pedagógicas necessárias as relações, o que aprendem, como aprendem e o que lhes interessam aprender. Como estamos num processo conjunto de construção de conhecimento. Objetivamos um processo de escolarização de modo lúdico, que estimula a autonomia e promove o desenvolvimento do aluno dentro do contexto integrado de ensinoaprendizagem no processo de alfabetização.

Pois, além de contribuir e influenciar na formação da criança, o lúdico

possibilita o crescimento sadio e harmonioso, isso porque a atividade lúdica estimula diferentes maneiras de interpretação e de contextualização (PIAGET, 1998). Através da brincadeira, desvela uma dimensão poética própria e supõe um espaço de encontro e jogo entre as palavras, as coisas, o mundo e o ser. A escola também deve promover uma ação educativa em que o conhecimento teórico do educando, possa refletir nas vivências e práticas sociais.

Esperamos que o professor coloque seu olhar sobre a importância de inserir o lúdico nos trabalhos pedagógicos em sala de aula na certeza de estarem possibilitando ao aprendiz uma aprendizagem divertida e prazerosa, tornando de certa forma um conhecimento eficaz ao ano/série que atua. Embora ainda convivêssemos em muitos lugares com uma divisão de tarefas na qual um profissional habilitado coordena as atividades que ele chama de "pedagógico".

2. A PRÁTICA NA ATIVIDADE LÚDICA.

O lúdico é uma das estratégias didática que pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem, possível de ser inserido no planejamento do educador, pode proporcionar ao aluno, aulas dinâmicas, possibilitando a interação, estimulando-o a ser pensador, questionador e não um repetidor de informações. Nesse sentido é preciso levar em consideração que a criança é um artista, cabe ao educador abrir caminhos capazes de lançar um olhar crítico sobre as práticas pedagógicas na busca de novos caminhos no campo da ludicidade para adequar-se a um mundo em permanente transformação, utilizando-se de metodologias que contemplem aos anseios das crianças enquanto aprendiz.

Conforme Piaget (1973), a prática pedagógica propicia desenvolvimento sócio cognitivo. A criança amplia ideias e é convidada a argumentar sobre suas representações simbólicas considerando a arte e a criatividade. É possível revisar seu modo de ensinar e, com isso, transformar o próprio processo de ensino.

Estudos realizados ao longo da história da Psicologia e da Educação têm mostrado a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, estudiosos como Leontiev (1988) e Piaget (1990), enfatizaram o papel que as brincadeiras infantis têm para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e moral. Através brincadeiras, a criança ganha autonomia e ingressam no mundo atual. Um instrumento valioso para o trabalho do professor é a observação do brincar infantil, voltada para compreensão das interações das crianças e para o

reconhecimento de suas competências.

[...] uma vez que a direção do jogo é dada pelas crianças, o professor pode participar mais ativamente oferecendo-se como coparticipante, estimulando-as a fazer aquilo a que se propuseram, a interagir de modo construtivo, dando tempo para que resolvam os problemas ou ultrapassem os desafios que encontram. A creche ou a escola podem se tornar locais privilegiados para as crianças explorarem formas de produzir (BRASIL, 2001, p. 34).

Na sua interação com as crianças, o professor pode ter como balizas dois movimentos: o de desvelar e o de ampliar ações que em conjunto podem transformar as crianças e a si próprio como professor, sujeito sensível, envolvido no processo de criação das crianças e criador de sua prática docente (SALTINI, 2008, p.100). A prática pedagógica pautada em situação lúdica pode levar os alunos a vivenciarem momentos de descontração, promovendo assim, o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social, psicomotor e linguístico do educando. O lúdico na prática pedagógica, além de contribuir e influenciar na formação da criança possibilita o crescimento sadio e harmonioso, isso porque a atividade lúdica estimula diferentes maneiras de interpretação e de contextualização (PIAGET, 1998).

Diante de todo o pluralismo encontrado nas escolas, há de se considerar a necessidade de práticas pedagógicas diferentes e lúdicas, que prendam a atenção dos educandos, principalmente dos alunos dos anos iniciais e da educação infantil, que são o segmento que servirá de pilar para o contínuo processo educacional. De acordo com Vygotsky (1984), o ato de brincar possui um papel de grande relevância na constituição do pensamento infantil. Para este teórico é brincando e jogando, que a criança desenvolve seu campo cognitivo, visual, auditivo, tátil e motor, além de possibilitar mecanismos para entrar em uma relação com eventos, pessoas, coisas e símbolos. Assim, o professor pode usar sua prática, atualizar-se e transformar a compreensão do mundo pelo estudo contínuo e coletivo sobre diferentes jogos e brincadeiras, juntamente com as crianças. É possível revisar seu modo de ensinar e, com isso, transformar o próprio processo de aprendizagem.

A atividade lúdica na prática pedagógica apresenta informações de relevância para o desenvolvimento da criança, contribui para o fortalecimento da consciência criadora do aluno. É necessário resgatar o ato de brincar enquanto experiência lúdica, pois o mesmo possibilita o acesso à cultura, a incorporação de valores, a apropriação de novos conhecimentos. Através do

lúdico, a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário. O brincar na prática pedagógica, também envolve atividades físicas, mentais, sociais, comunicativas, emocionais e fundamentais para o desenvolvimento humano. De acordo com Borba (2012):

[...] a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Para outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de cultura da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específica que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo (BORBA, 2012. p, 39).

O autor procura mostrar a importância da formação do ser humano em relação à cultura em suas dimensões, em que apresenta a infância no entendimento da criança como um ser privilegiado, que exige um olhar de criticidade em todos os sentidos do seu desenvolvimento. Destaca também a importância do professor mediador no entendimento de que a brincadeira no processo de alfabetização é condição fundamental para o aprendizado e que da superação relativos às necessidades de formação.

Como afirma Jerome Bruner (1983), seguindo as ideias de Vygotsky (1984), a cultura dá forma à mente, já que ela nos oferece uma caixa de ferramentas por meio da qual construímos não só os nossos mundos, como também nossas concepções de nós mesmos e de nossos poderes. Piaget (1975) valoriza a prática lúdica para que o desenvolvimento infantil seja harmonioso, pois tais atividades propiciam a expressão do imaginário, a aquisição de regras e a importância de apropriação do conhecimento. De acordo com Ferreira (2004), a prática pedagógica deve-se iniciar no processo de alfabetização valorizando o conhecimento do aluno do seu convívio familiar na apropriação do conhecimento.

Vale ressaltar que, a experiência lúdica no processo formativo dos docentes, auxilia na construção de seus saberes, e não é nenhuma novidade dos dias atuais, tendo em vista que estudiosos como: Kishimoto (1993) e Luckesi (2000), dentre outros, desenvolveram nas universidades e em outros espaços de pesquisas desde 1990, estudos sobre a necessidade da formação pessoal pela vida corporal lúdica.

Com efeito, Negrini (1994) confirma que esse caminho possibilita ao professor, conhecimento do movimento da gestualidade e expressividade,

principalmente, dos docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo esse princípio, que as práticas lúdicas se inserem. Diversas pesquisas no campo da educação têm revelado que no contexto atual, as novas formas de inserir o lúdico na prática pedagógica interferem nos modos de ser, pensar, sentir e agir das novas gerações.

3. O RECURSO PEDAGÓGICO E A MOBILIDADE DE ATIVIDADES LÚDICAS.

Entende-se que a atividade lúdica é uma essência de caráter prazeroso que permeiam no cotidiano de muitas crianças. Os jogos as brincadeiras, os brinquedos pedagógicos enquanto atividades lúdicas acompanham o desenvolvimento da civilização humana. Os jogos aparecem como os primeiros exercícios sensorio motor simples ou combinações de ação com ou sem finalidade aparente. Vygotsky (1984) sustenta que a atividade educativa deve estimular a criação espontânea da criança, expressa em suas diferentes linguagens, mas que, também, requer uma ação mediadora do professor através de uma intervenção pedagógica precisa, a fim de possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas de seus alunos:

[...] com relação à atividade escolar, é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas, e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre outra criança e as ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura (OLIVERA, 1998, p.64).

Diante dessa vertente é importante que aconteça a socialização de atividades lúdicas entre os alunos, de modo que provoque o interesse e satisfação como um todo no desenvolvimento de si mesmo sobre as ações estabelecidas. Ou seja, a criança quando juntas explora o espaço ao seu redor, conquista experiências novas e consegue descobrir brincando o equilíbrio inesquecível para manifestar o prazer de aprender. A escola deve promover uma ação educativa em que o conhecimento teórico do educando, possa refletir nas vivências e práticas sociais.

O desenvolvimento da capacidade de brincar na Teoria Histórica – Cultural apresenta três aspectos que são essenciais sobre a origem do lúdico: as Inter-relações entre as modalidades em função do nosso campo de estudo, dos

jogos de regras e a importância da mediação nesses processos. Conforme Vygotsky (1991), o uso do brinquedo enquanto recurso pedagógico exerce uma influência muito grande no desenvolvimento de uma criança.

Conforme Vygotsky (1991), o pensamento, a imaginação de uma criança está separada dos objetos, isso porque a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira pode tornar-se - se um boneco e um cabo de vassoura um cavalo. Ao brincar, a criança, utiliza os elementos mais significativos para ela no momento, sejam: afetivos, emocionais, sejam sociais. A ação intencional do educador (a) deve estar voltada para os objetivos pedagógicos do brincar, uma vez que, do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada meio para desenvolver o pensamento abstrato.

É preciso também levar em conta a faixa de idade em suas especificidades, isso porque, a infância conta com a natureza própria do brincar, como meio para adquirir a aprendizagem de maneira espontânea e prazerosa, o que denominamos de brincar social e espontâneo. O brincar é também escrever, desenhar, cantar, dançar, jogar, é brincar com movimentos, na criatividade ingênua e criativa da criança (VYGOTSKY, 1991). Fazenda (1991, p. 4) a ludicidade é a espontaneidade em trabalhar, fazendo a comunicação entre a fantasia, o brincar e o real. A realidade jogando com falas e palavras, gestos e expressões proporciona o verdadeiro prazer em aprender. O educador, mediador, essencial, é quem reflete, observa, lê, cuida e educa envolvendo todo o coletivo escolar “parcerias interdisciplinares”. Segundo Pasqualini (2006) a criança:

[...] ao reproduzir no jogo as atividades dos adultos e as relações sobre eles, a criança assimila o conteúdo do seu trabalho e se dá conta das relações que se criam na vida real. Os argumentos dos jogos de ação, ou seja, o tipo de atividade que se reproduz nos jogos das crianças, é muito variado. Dependem da época, da classe social de que pertence a criança, de suas condições de vida familiar e das condições de produção que as rodeiam. Quanto mais estreito é o círculo da sua realidade com a qual a criança tem contato, mais monótonos e pobres são as tramas de seus enredos. [...] O desenvolvimento do assunto dos jogos infantis está em relação direta com a ampliação do círculo de conhecimento da criança, com o aumento de sua experiência de vida e de aquisição de um conhecimento mais amplo do conteúdo da vida dos adultos (PASQUALINI, 2006, p.159-160).

Nesse sentido, o contexto ao qual a criança está inserida, torna-se relevante, o jogo pode assumir um caráter tão específico e importante no

processo de desenvolvimento humano, constituindo-se nos dias atuais, a atividade principal para as crianças dos anos iniciais, pois trata-se de uma atividade que melhor realiza a relação criança/mundo, no sentido de permitir a máxima apropriação das produções culturais historicamente elaboradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

No entanto, o trabalho de pesquisa bibliográfico procura fornecer subsídios para a prática do professor, na interação do lúdico as demais disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sabendo que isso não se dá de forma direta e simples. Em contrário, requer elaboração do professor, buscando com que esse reflita teoricamente sobre os pressupostos antes de utilizá-los na sala de aula. Nossa pretensão, foi contribuir para o fortalecimento da consciência criadora do aluno através do imaginário nas modalidades educativas. Promovendo assim, o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social, psicomotor e linguístico do educando. Por fim, esperamos que as teorias aqui apresentados hajam provocações, devidas e questionamentos ao processo lúdico no ensino fundamental as abordagens em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICA

- BORBA, M. C. Humans-with-media and continuing education for mathematics teachers in online environments. *ZDM Matemáticas Education*. Berlim. v. 44, p. 802–814, junho, 2012.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: Um projeto em parceira. São Paulo, 1991.
- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- Leontiev, Alexis et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Scipione, 1988.
- LUCKESI, Cipriano (org.). **Ensaio de ludopedagogia**. N.1, Salvador UFBA/FACED, 2000.
- NEGRINI, Airtor. **A aprendizagem e desenvolvimento infantil**, simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.
- Norton. Bruner, J. (1983). **Child's Talk: Learning to Use Language**. New York: Norton.environments.
- OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologias e práticas**. São Paulo: Atlas, 1998.

PASQUALINI, Juliana Alquati. **A Integração da Comunicação Interna: O papel da comunicação interna atual.** São Paulo, 2006.

PIAGET, Jean. **Desenvolvimento e aprendizagem.** Porto Alegre: UFRGS/FACED/DEBAS, 1995.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

SALTINI, Cláudio J. P. (Cláudio Joao Paulo). **Afetividade e inteligência.** 5ª Ed. - Riode Janeiro: Wak Ed., 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

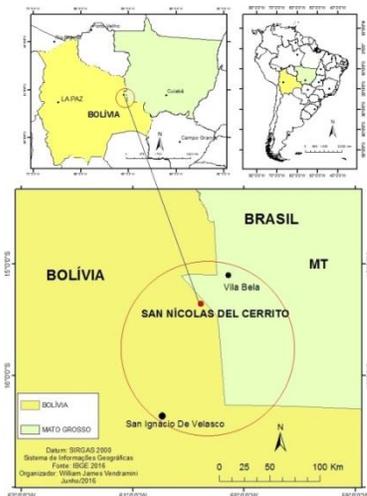
HIBRIDISMO CULTURAL, TERRITÓRIO E FRONTEIRA

Denildo da Silva Costa –
Mestre Ciências Ambientais – Unemat

No que tange a hibridização cultural, Burke (2003) define como encontros culturais que levam a algum tipo de mistura cultural, uma posição intermediária entre as duas visões do passado que podem ser criticadas como superficiais. O presente trabalho foi desenvolvido entre 2015 a 2017, em uma comunidade de fronteira internacional entre Brasil e Bolívia. A pesquisa de cunho etnográfico, com metodologia de observação participante, entrevistas semiestruturadas e diário de campo (Whyte, 2005), analisando aspectos referentes aos costumes e práticas no espaço cultural, desse modo nesse artigo abordaremos o aspecto fronteira e hibridismo cultural.

A comunidade pesquisada é *San Nicolas del Cerrito*, (figura 01) localizada no município de *San Ignacio de Velasco*, no Departamento de Santa Cruz, na Bolívia. Próxima a Vila Bela da Santíssima Trindade, estado de Mato Grosso, Brasil. O surgimento da comunidade, oriunda do processo migratório de famílias na década de 1970, que buscaram novas oportunidades e uma vida longe da opressão dos Estados brasileiro e boliviano. A população é composta por mais de trinta famílias, orientadas por uma estrutura herdada das Missões jesuítas do século XVIII. Não dispõe de energia elétrica, água encanada, a produção agrícola em escala de subsistência é muito peculiar.

Figura 01 – Localização da comunidade pesquisada.



Com objetivos de discutir sobre um espaço construído historicamente que sofre influências de sua localização. Dialogaremos com teóricos sobre a temática cultural, sobre fronteira e território.

Sack (1986) defende que devemos primeiramente distinguir os territórios de acordo com os sujeitos que os constroem, sejam eles indivíduos, grupos sociais, o Estado, empresas, instituições como a igreja etc. Para Haesbaert (2004) O território é uma categoria de poder simbólico de dominação, representa a apropriação de determinados grupos para com seu espaço de vivência.

Saquet (2009) define a territorialidade efetiva-se em distintas escalas espaciais que variam no tempo através das relações de poder, das redes de circulação e comunicação, da dominação, das identidades. Para Sack (1986) as razões do controle social pelo espaço variam conforme a sociedade ou cultura, o grupo e, muitas vezes, com o próprio indivíduo. Desse modo controla-se uma área geográfica, ou seja, um território, visando atingir, afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relacionamentos. O mesmo autor define a territorialidade que além de incorporar uma dimensão estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significados ao lugar.

Haesbaert (2004) defende que os objetivos dos processos de territorialização, ou seja, de dominação e de apropriação do espaço, variam muito ao longo do tempo e dos espaços. Assim, as sociedades tradicionais conjugavam a construção material “funcional” do território como abrigo e base de “recursos” como uma profunda identificação que recheava o espaço de referentes simbólicos fundamentais a manutenção de sua cultura.

A terra da comunidade *San Nicolas del Cerrito* é comunal onde não é permitida a venda de nenhum espaço. Todos podem consolidar suas roças e criar animais que são particulares e podem ser comercializados ou trocados. Sobre a territorialidade, grande parte de seu território tradicional esta fora da área da comunidade, desse modo necessitam sair dos limites de terra da comunidade demarcada para caçar, pescar e coletas extrativistas vegetais.

Sobre a fronteira Geopolítica na região é distinguida por marcos de concreto, cercas de arame sobre divisas secas e aquáticas (*Laguna Marfil*). As bases militares de controle são insuficientes. Em *San Nicolas del Cerrito* a tipologia se enquadra na fronteira artificial marcos (concreto) para demarcação no terreno, de delimitação proveniente por tratados entre os estados.

De acordo com Martins (1997) existem múltiplas fronteiras, fronteira da civilização, espacial, cultural, étnica, histórica e fronteira do humano. Sobre a fronteira representa a degradação do outro para viabilizar a existência de quem

o domina, subjuga e explora. O autor dimensiona a fronteira como tempos históricos um lugar de renascimento e maquiagem dos arcaísmos desumanizadores, ou seja, a fronteira longe de ser o lugar do novo.

Raffestin (1993) define a fronteira sempre como *Zona Camuflada em Linha*, ou seja, entre os territórios nacionais existem zonas que se confundem consequentemente as relações transfronteiriças assumem e baseiam no intercâmbio de culturas e de economias.

Para Gupta e Ferguson (1992) as fronteiras são lugares de contradições incomensuráveis, onde não indica um local topográfico fixo entre dois outros locais fixos (nações, sociedades, culturas), mas uma zona intersticial de deslocamento e desterritorialização, que confronta a identidade do sujeito hibridizado.

Na definição de Machado (1998) entre os termos limites e fronteira, é o sentido que foi atribuído a fronteira está orientada para fora (forças centrífugas), enquanto os limites estão orientados para dentro (forças centrípetas). Machado (2010) define a temática fronteira a partir da teoria de redes e do conceito de circuitos de transação legal e ilegal, mais dinâmicos que a fronteira como linha-limite da concepção de Estado. Ou seja, circuitos ilegais de contrabando e de drogas ilícitas em trânsito atual, quase o mesmo do passado colonial. A autora defende que as interações transfronteiriças não são um fenômeno novo, mas acompanham a mundialização do capital e a forma do Estado nacional.

A fronteira política encontra nos limites jurídicos do Estado seu mais pleno potencial de realização, quer na defesa militar da nação (estratégias geopolíticas de contenção) ou na proteção de determinada cultura (as identidades nacionais). Grimson (2005) defende que o conceito de fronteira é difuso, tanto para a retórica diplomática como para os ensaios sociais e culturais. Sua característica é a duplicidade: objeto/conceito e conceito/metáfora, perfazendo fronteiras físicas territoriais e fronteiras culturais simbólicas.

Garcia Canclini (2001) avalia que existem fronteiras com populações e histórias singulares. Anula-se a ideia generalizada que toda fronteira são de separação e união ao mesmo tempo. Em determinados contextos históricos e em certas regiões existem tendências mais ou menos gerais sobre as fronteiras. Assim cada situação empírica da características que as fronteiras são ordenadas e hierarquizadas. Desse modo existem fronteiras mais permeáveis que outras, existem momentos de marcos de militarização para os que cruzam, outros cruzam com maior facilidade e outros são humilhados e perseguidos.

Para Gupta e Ferguson (1992) as fronteiras locais, regionais e nacionais nunca contiveram a cultura da maneira como supunham amiúde as representações antropológicas. Porém, a existência de uma esfera pública transnacional significa que não é mais possível sustentar a ficção de que essas fronteiras encerram culturas e regulam trocas culturais. Sobre esse processo de contato, Bhabha (1998) define a relação na fronteira, que tudo que é produzido na articulação de diferenças culturais configurando o lugar, um espaço de fronteira específico classificado como hibridismo cultural. Entretanto esses lugares suscitam fluxos e também conflitos, não somente como locais pacíficos e amistosos.

O mesmo autor defende que multiculturalismo é ao mesmo tempo, um débil reconhecimento do fato de que as culturas perderam suas amarras a lugares definidos, e uma tentativa de subsumir essa pluralidade de culturas na moldura de uma identidade nacional. Da mesma forma a ideia de subcultura tenta preservar a ideia de culturas distintas ao mesmo tempo em que reconhece a relação de diferentes culturais com uma cultura dominante dentro do mesmo espaço geográfico territorial.

Finalizando a reflexão sobre fronteira, nas palavras de Souza (2014) a fronteira se constrói a partir da diferença, se molda rente á alteridade e precisa dela para determinar. A fronteira, então, denuncia as tensões entre os dois espaços: o dentro e fora; o um e o outro. Ao mesmo tempo, promove imbricações entre seus pares binários, o que resulta em uma zona híbrida onde ocorre o contato entre os polos separados, espaço em que são postos frente a frente. (p. 475).

Hall (2006) define que nacionalismos deixam claro que os Estados desempenham um papel crucial na política popular de construção do lugar e na criação de laços naturalizados entre lugares e povos. Para Silva (2000) No caso das identidades nacionais, é comum o apelo a mitos fundadores, o que define como comunidades imaginadas. Na medida em que não existe nenhuma comunidade natural em torno da qual se reúnem as pessoas que constituem em um determinado agrupamento nacional, ela precisa ser inventada, imaginada.

A ligação com as culturas brasileira é muito forte na comunidade. A cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade está mais próxima do que *San Ignácio de Velasco*, haja vista que a maioria dos homens trabalha e realizam compras no Brasil, em Vila Bela da Santíssima Trindade ou em Pontes e Lacerda. Alguns produtos brasileiros são comuns na comunidade.

Os processos são induzidos pelos padrões de homogeneização, o paradigma é o que se consome no Brasil e fazer compras no país vizinho agrega um *status* econômico e social, mesmo sendo mais caro do que realizar

compras na Bolívia. Esse fato muda modelos tradicionais e o estilo de vida dos moradores da região, criando espaço que Bhabha (1998) e Souza (2014) classificam como espaço hibridizado.

Ressaltamos que esse processo de relação entre os dois países não representa uma iniquidade. Vila Bela e *San Ignacio de Velasco* possuem enorme contingente recíproco de migrantes originários das duas cidades. Essa situação pode ser compreendida como integração cultural e social. Habbermas (1998) defende que a fronteira deve ser um projeto político em construção e não uma fatalidade histórica de uma comunidade linguística, religiosa, étnica ou civilizacional. Sahllins (1989) pondera que as populações fronteiriças devem ser vistas como gentes de uma própria história, ainda que exista assimetria estrutural entre elas e seus respectivos Estados. A fronteira divide uma população que fala a mesma língua e pratica a mesma tradição comum.

É necessário reconhecer os efeitos sociais e culturais do extenso processo de construção dos Estados nacionais latino-americanos e compreender os sentidos práticos da nacionalidade para os setores sociais que habitam as fronteiras.

Grimson (2005) ainda defende que não existe fronteira na América Latina que coincide com alguma diferença cultural anterior a colonização. No processo histórico de longo prazo, se pode notar que algumas fronteiras só existiam nos mapas, foram constituindo-se através de intervenção do Estado e algumas ocasiões de populações locais, como marcadores territoriais e novas distinções políticas e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunidade *San Nicolás del Cerrito* é resultante desse movimento de fronteira nacionais que dividiram um nação cultural: a etnia Chiquitana, que após o advento das demarcações criaram conotações diferentes.

O embate entre nações distintas fez surgir um espaço de hibridismo cultural, que hoje configura a região. Para Burke (2003) a educação pode ser e na verdade usada para apropriar a resistência cultural, as diferenças de receptividades e promover reações de modos em diferentes grupos com diversos encontros culturais.

Cabem as instituições como educação, segurança compreender esse fenômeno e operar políticas que adequem a essas realidades, escolas de fronteira com currículos específicos.

A relação social entre Vila Bela e *San Ignacio de Velasco* é algo intrínseco à região e parte da identidade do local. As alterações culturais ocorrem naturalmente com o decorrer das gerações. Alguns fatores são simplesmente agregados à tradição ou são substituídos por completo. A realidade local ainda

é determinante na manutenção das práticas culturais com, por exemplo, a energia elétrica, ainda inexistente, mantém-se o *modus vivendi* desse grupo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BHABHA, H. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BARTH, F. *O Guru, o iniciador e Outras Variações Antropológicas* (Organização de Tomke Lask). Contra Capa Livraria: Rio de Janeiro, 2000. 243p.
- BURKE, P. *Hibridismo Cultural*. Tradução Leila Souza Mendes. Coleção Aldus 18 - Editora Unisinos. São Leopoldo, 2003.
- GARCIA CANCLINI, N. *Introducción a la nueva edición*. Culturas híbridas. Paídos, pp.13-33. Buenos Aires, 2001.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro. Zahar, 1989.
- GRIMSON, A. *Fronteras e identificaciones nacionales: diálogos desde el Cono Sur*. Iberoamericana, V, 17. Pp. 91-99, 2005.
- GUPTA, A. e FERGUSON, J. *Beyond. Culture: Space, identity and politics of difference*. Cultural Anthropology. vol 7, nº 1. Washington: American Anthropology Association, fevereiro. Pp. 6-23. Tradução de Pedro Maia Soares, 1992.
- HABBERMAS, J. *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos, 1998.
- HAESBAERT, R. *Dos múltiplos territórios á multiterritorialidade*. In: Anais do I Seminário Nacional sobre Múltiplas Territorialidades. Programa de Pós-graduação em Geografia, UFRCS. Porto Alegre, 2004.
- HALL, S. *A identidade cultural no pós-modernidade*. 11 ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopez Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MACHADO, L. O. *Limites e fronteiras: da alta diplomacia aos circuitos da ilegalidade*. UFRJ, 2010
- MACHADO, L. O. *Limites, Fronteira e Redes*. In Strohaecker e outros (orgs), *Fronteiras e Espaço Global*, Porto Alegre, AGB, 1998, p. 41-49.
- MARTINS, J de S. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- RAFFESTIN, C. *Por uma Geografia do Poder*. São Paulo: Ática, 1993.
- RATZEL, F. *La Géographie Politique*. Paris: Fayard, 1987.
- _____. *Géographie Politique*. Genève: Editions Regionales Europeennes, 1988.

- SACK, R. *Human Territoriality: is theory and history*. Cambridge University Press. Cambridge, 1986.
- SAHLINS, P. *Boundaries. The Making of France and Spain in the Pyrenees*. University of California Press. Berkeley, 1989.
- SAQUET, M.A. *Por uma abordagem territorial*. In: SAQUET, M.A & SPOSITO, E.S. (Eds.), *Território e Territorialidades: teorias processos e conflitos*. 1 ed., pp. 73-94. São Paulo, 2009.
- SILVA, J. A. F.; COSTA, J. E.; ALMEIDA, S. *Plano de Desenvolvimento para Povos Indígenas*. Chiquitanos, contrato de trabalho 008/2000. FUNAI, MS, 2000.
- SILVA, J. A. F. *Identidades e conflitos na fronteira: poderes locais e os chiquitanos*. *Memória Americana*. Julio-Diciembre 16 (2). Ciudad Autonoma de Buenos Aires, 2008.
- SILVA, T. T da. *Identidade e diferenças: a perspectiva dos estudos culturais*. Vozes – Petrópolis, RJ, 2000.
- SOUZA, M. J de. *Fronteiras Simbólicas – Espaços de Hibridismo Cultural, uma leitura de dois irmãos, de Milton Hatoum*. *Letrônica*, Porto Alegre, v7, n1, p. 475-489, jan jun, 2014.
- WHYTE, W. F. *Sociedade de esquina*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor [1943], 2005.

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA-ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
PARA A DEFICIÊNCIA MENTAL NA ESCOLA ESTADUAL DEPUTADO
JOÃO EVARISTO CURVO NAS SERIES FINAIS DO ENSINO MÉDIO
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Maria Alves De Souza Filha
Valmira Ribeiro De Souza

RESUMO

Este estudo apresenta os elementos que constituem a estrutura do relato de experiência do caso Laura, para Instituto Educacional Sem Fronteiras/ Faculdades Integradas de Cuiabá, bem como, de forma geral para obtenção de notas para a conclusão do curso de Educação Especial. O presente estudo de caso se baseou na aluna Laura regularmente matriculada no ensino médio e sala de Recurso da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo, localizada na cidade de Jauru. Durante relato fica claro que aluna no início da idade escolar apresentou dificuldades de aprendizagem e que a escola cumprindo seu papel identificou que a aluna precisava de atenção especial e que junto com a mãe de Laura conseguiram proporcionar um desenvolvimento significativo para a mesma. A pesquisa se fundamenta como já mencionado num estudo de caso, com suporte em uma pesquisa bibliográfica que tem por objetivo Compreender o significado da Educação Inclusiva-Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental na Escola Estadual Evaristo nas Series finais do ensino médio da Educação Básica, no município de Jauru MT.

Palavras-chave: aceitação, desenvolvimento e interação.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho fala sobre Educação Inclusiva-Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental na Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo nas Series finais do Ensino Médio, no intuito de buscar novos olhares para o ensino aprendizagem dos alunos especiais, que atualmente está muito presente no interior de nossas escolas e que tem deixado pais e professores ansiosos e inquietos por se tratar de algo relevante ao ensino aprendizagem desses alunos.

AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas

de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais.

Com este estudo pretende-se que os professores comuns e os da Educação Especial compreendam o que é deficiência mental, como saber se a criança possui deficiência mental, quais procedimentos metodológicos podem ser adotados, que de fato o educador passe a se envolver nesse universo de interação, para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As práticas de trabalho de cada professor são distintas, pois é comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. As funções do professor de Educação Especial são abertas à articulação com as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino.

Portanto observamos que a educação especial, em relevância os educandos com deficiência mental que devem ser incluídos no ambiente escolar de forma a potencializar esse aluno, uma vez que todo ser humano tem e pode aprender, o que o faz, são os métodos utilizados para despertar tal cognição do aluno. E para tanto se faz necessário levar em conta todas as possibilidades de ensino para melhor atender a necessidade de cada aluno especial.

2. O RELATO DE EXPERIÊNCIA:

Para realizar o presente trabalho foi necessária observação em relação ao tema deficiência mental, e que durante esta sondagem chamou-nos a atenção a aluna Laura que é regularmente matriculada no terceiro ano do ensino médio, e Sala de Recurso, da escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo, Localizada na Avenida Santos Dummont, nº50, em Jauru Mato Grosso.

Laura tem 16 anos, nasceu em 16/09/1993 na cidade de Jauru, Mato Grosso, fruto de um relacionamento de Fatima e Joaquim. Ela é solteira, e foi encaminhada ainda criança para a Psicóloga Mariana, que solicitada ainda no ensino fundamental pois a mesma necessitava de acompanhamento para desenvolver as atividades cognitivas e motoras.

Observamos na fala do autor Mazzota (2004) “que essa interação da escola com a família é de suma importância pois a inclusão da educação dos excepcionais ou da educação especial na política educacional brasileira vem ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início de sessenta do século

XX`. A aluna Laura foi encaminhada para avaliação psicológica em decorrência de algumas dificuldades no processo de ensino aprendizagem pelo fato da mesma estar em tratamento neurológico. Dentre as dificuldades apresentadas encontra-se: dificuldade de atenção, concentração, memorização, comunicação, enfim, dificuldades em acompanhar os demais alunos da mesma série e faixa etária no processo de aprendizagem escolar.

Na decorrência do exposto acima o encaminhamento para uma avaliação psicológica, tem por finalidade elucidar as medidas cabíveis ou encaminhamentos necessários. Em relação a família, durante a avaliação foi feito anamnese com a mãe (Fátima), e o padrasto (João). Os pais da aluna são divorciados a seis anos segundo a mãe, e mais de uma ano, não tem contato com o pai. Em se tratando do nascimento de uma criança com deficiência, o momento é de grande impacto para o casal, causando uma desestruturação e interrupção (em alguns casos, de forma traumática) na estabilidade familiar (Brito & Dessen, 1999). São inúmeras as dificuldades enfrentadas pelas famílias. Por exemplo, os genitores experienciam diversos sentimentos em relação ao seu bebê com deficiência tais como raiva, rejeição, revolta, culpa etc . Glidden & Floyd (1997) e Negrin & Cristante (1996) concluíram que as mães de crianças com deficiência apresentam uma maior tendência à depressão do que os pais, o que sugere que estes não experienciam a depressão ou a experienciam de forma mais branda do que as mães. A superação desses sentimentos constitui um fator preponderante para a adaptação e bem estar da família enquanto grupo que busca, de alguma forma, uma reorganização, na qual tenta incluir a criança deficiente mental como um membro pertencente àquele grupo (Taveira, 1995). Nesta fase, é fundamental o apoio mútuo entre o casal, para que a aceitação e integração da criança ocorram de modo mais fácil e saudável (Casarin, 1999).

No Caso dos pais de Laura foi de forma traumática, devido o pai não conseguir aceitar a filha com deficiência mental, o que o fez abandonar sua companheira a mercê da sorte e deixou que Fátima cuidasse de sua filha sozinha e nunca mais entrou em contato para saber como a mesma estava. Atualmente a mãe de Laura encontra-se debilitada (teve alguns problemas de saúde que culminaram na perda total da visão).

A mãe relatou que desde a infância a filha demonstra dificuldades no revolvimento `` normal`` e esperado para sua faixa etária, ou seja, atraso no desenvolvimento infantil e escolar. E só iniciou o tratamento neurológico no momento em que a filha ingressou na escola. Desde então, Laura realiza acompanhamento neurológico regular e faz uso contínuo de alguns medicamentos.

Foram realizados atendimentos para a anamnese da mãe e do padrasto, entrevista com a professora da sala de recurso da escola e atendimento para avaliação com Laura. Para tanto, foram utilizados entrevistas, observações clínicas, aplicação de alguns instrumentos e teste psicológico (teste projetivo), visita e discussão de caso clínico com médico do PSF 01 do município.

A presente avaliação psicológica se realizou de forma positiva uma vez que, a examinada e família em nenhum momento se opôs aos seus objetivos do presente trabalho, Sendo então, informados das razões que motivaram este empreendimento. Por sua vez, Laura não apresentou discernimento claro de tal situação.

As técnicas psicológicas utilizadas no entanto, vieram confirmar/demonstrar algumas das dificuldades levantadas pela parte solicitante do presente trabalho.

A avaliação da capacidade intelectual e nível de atenção demonstraram que a aluna apresenta desempenho inferior comparados a sujeito de igual idade e escolaridade.

A avaliação de personalidade foi realizada através de observação e da aplicação de teste (H.T.P – casa , árvore, pessoa, e palográficos) . Os principais traços encontrados foram conflitos internos, comportamento e sentimentos ambivalentes, ausência de racionalidade, emotividade, introversão, limitação de sentimentos e de tendências, e alguns distúrbios de linguagem. Demonstrou ainda alguns traços de conflitos mentais que podem inclusive interferir no seu desempenho escolar e pessoal.

A escola apresentou durante o processo cópia dos laudos neurológicos onde os mesmos relatam entre outros que Laura apresenta quadro clínico compatível com o CID (F71 e G.40.3), " Necessitando de supervisão constante, estando impossibilitada de exercer quaisquer atividades para suprir seu sustento por período indeterminado e sendo ainda crônico e irreversível "

Os sistemas de ensino assegurarão aos educando com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender suas necessidades. Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996^a, p. 150)

De contra ponto, de acordo com relatos dos professores regulares de Laura, é possível constatar algumas mudanças em seu comportamento de antes do tratamento até o momento em que aluna já está finalizando o ensino médio. A aluna apresentou grandes avanços cognitivos e motores, uma vez que consegue identificar as cores, os números de 0 a 10. Realiza sequência até

30; reconhece todas as letras do alfabeto, relaciona a letra ao objeto, o som da letra, calendário; Está em processo de construção do conhecimento de algumas noções geográficas fora de seu ambiente. Desenvolveu noção de horário e higiene pessoal; além de seu lado social que conseguiu estabelecer laços afetivos com alunos e professores de forma natural bem como consegue escrever seu nome de forma legível.

A mãe relatou-nos que certo dia a filha pediu para ela fazer um bolo pois estava com muita vontade de apreciar um, momento difícil segundo a mãe devido não enxergar e por consequência não teve como atender o pedido da filha, tanto é que Laura até hoje é encantada por festas com bolo de aniversário, o que motivou seus colegas de turma sempre que possível realizar uma comemoração simbólica todos os anos em seu aniversário o que a deixa visivelmente feliz e realizada.

Durante a conversa formal com a mãe, a mesma disse:

[...]“Desde os primeiros meses eu percebi que minha filha não desenvolvia de acordo com as outras crianças de sua idade, e então resolvi procurar um médico do posto de saúde local, e o médico me encaminhou para um neurologista que diagnosticou que Laura tinha uma deficiência mental moderada, diante do que ele falou fiquei assustada mas entreguei nas mãos de Deus”.

Um momento doloroso na fala da mãe, pois percebemos que ela ficou muito apreensiva com a notícia que a filha teria um desenvolvimento tardio, mas no decorrer do tempo percebeu que mesmo tardio sua filha conseguiria aprender e a viver em sociedade. O que segunda foi possível, pois Laura aprendeu tanto em casa quanto na escola alguns conceitos básicos, tais como: higiene pessoal em que usa sozinha o absorvente, conseguiu compreender que sua escova de dente não pode ser compartilhada com animais de estimação nem com outras pessoas, bem como não sair sozinha no meio da noite nem em momento nenhum pois pode ser perigoso e quando levada ao mercado reconhece vários produtos e seus respectivos preços.

Em conversa com os professores regentes, podemos perceber que o relato da mãe de Laura é embasado também em situações vividas em sala de aula em que a aluna se mostra capaz de realizar diversas atividades. Conforme alguns de seus professores, com os quais tivemos uma conversa formal eles descrevem que na escola quando Laura chegou na escola, a mesma tinha um comportamento arreado, não interagia com professores e colegas, além de apresentar crises de choro e dores imaginárias. De forma gradual a aluna foi se adequando ao ambiente de forma natural e passou a construir laços afetivos tanto com colegas quanto com seus professores.

Diante disso, cabe ressaltar que a educação, a interação sujeito-meio é imprescindível no desenvolvimento de todos os indivíduos, inclusive os que possuem deficiência. Marques (2009) a partir de Vygotsky () enfatiza que:

O aluno é considerado, acima de tudo, um ser ativo, capaz de pleno desenvolvimento, desde que lhe sejam dadas condições para tal. Assim, a educação deve ser encarada como um quefazer humano, que ocorre num tempo/espaço específico e principalmente entre homens em suas relações uns com os outros (p.150).

No entanto, a escola deve estar preparada para receber as crianças com necessidades especiais, sabendo pois, que toda e qualquer criança possui aptidão para desenvolver capacidades cognitivas e motoras. A priori Para Vygotsky (1997, p.12) a criança com deficiência possui um funcionamento diferente, desse modo, “não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas desenvolvida de um outro modo”.

3. MATERIAIS E MÉTODOS/ METODOLOGIA

A metodologia foi baseada na pesquisa descritiva. Apreendendo-se ao problema da deficiência mental baseou-se em DAVIS (2004) e outros autores como propostos no referencial teórico, autores que falam do assunto em seus livros. Pretendeu-se discutir e refletir sobre o tema proposto no presente trabalho. O trabalho foi realizado através de uma pesquisa de campo, que analisou o problema da Educação Inclusiva-Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental na escola pública, Deputado João Evaristo Curvo, no 3ºano do Ensino Médio da Educação Básica MT.

Foi feito alguns levantamentos de dados bibliográficos que proporcionaram uma melhor discussão acerca do assunto tratado, e para tanto veio de encontro com o tema escolhido para aprofundar alguns conceitos sobre deficiência mental, principalmente quanto a inclusão que deve acontecer de forma satisfatória dentro do ambiente escolar.

A pesquisa passou por algumas fases, em que consistiu num único propósito que foi de analisar e selecionar as informações obtidas sobre Educação Inclusiva-Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental, pois o desenvolvimento dos demais passos foi baseado nas leituras feitas. Em segundo lugar, fomos a escola investigar como percebem-se que o aluno possui um Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental de aprendizagem e quais são os rótulos atribuídos aos alunos com dificuldade de aprendizagem. Fizemos uma abordagem com o supervisor e em seguida com o professor de Língua Portuguesa.

O problema foi formulado através da pesquisa bibliográfica já realizada em leituras críticas sobre o tema que nos salientou realizar esta pesquisa de campo para comprovar cientificamente quais as necessidades dos alunos com Deficiência Mental, estão dentro da escola sem o tratamento adequado, esta pesquisa envolveu professores, alunos com Deficiência Mental, A coleta de dados foi normal. Esta pesquisa está organizada com entrevistas, para saber como anda a informação destes docentes, como eles trabalham com o portador de Deficiência Mental para saber como é o tratamento deles em sala de aula, quais metodologias são utilizadas para potencializar o aluno e qual a aceitação na sociedade em que vive.

3.1. Métodos

Optamos pelo método qualitativo porque acreditamos que seja eficaz para analisar como é o atendimento educacional Especializado e quais melhorias podem trazer este estudo para a melhoria da qualidade de ensino.

Os Métodos Qualitativos São caracterizados pelo não emprego da quantificação, ou seja, deixa de considerar, prioritariamente, um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. A exemplo do estudo de caso da aluna Laura podemos observar esse processo, que vale mais a qualidade do que a quantidade.

3. DISCUSSÃO: ANÁLISE DOS DADOS / REVISÃO DE LITERATURA

A escola vem recebendo em seu ambiente de ensino cada vez mais crianças com necessidades especiais, e destas e deficiência mental ganha destaque no quesito de duvidas e angustias de como lidar e como fazer o aluno aprender e desenvolver suas capacidades. Para Mazzotta (2005), a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início de sessenta do século XX.

O autor enfatiza que é necessário sempre buscar conhecer sobre o funcionamento educacional especializado para não dar margem à exclusão das pessoas com necessidades especiais devido ser papel de a escola perceber e encontrar meios para trabalhar a heterogeneidade presente na escola de maneira a atender todas essas necessidades. Contamos ainda com auxílio de teóricos que também conceituam a importância de diferentes bases de dados como SciELO, Revistas on-line como CEFAC, Sociedade Brasileira

de Pediatría, entre outras. Nesta pesquisa estudo de caso, optou-se por utilizar artigos atuais publicados nos últimos dez anos, exceto nos casos em que os trabalhos mais antigos apresentaram-se como indispensáveis para este estudo. E alguns especialistas como, DAVIS (2004); em uma pesquisa feita através <http://portal.mec.gov.br/>, vimos em um trecho, sobre o conceito: Conceito de Educação Especial, ocupa-se do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas. Conceito de Educação Especial Inclusiva: É um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular.

Além de toda essa pluralidade e que em muitos casos são antagônicos, existe a dificuldade de se estabelecer um diagnóstico diferencial entre o que seja “doença mental” e “deficiência mental”, principalmente ao caso de crianças pequenas que estão na idade escolar. Por todos esses motivos, há uma busca de encampar (tomar) esse problema o mais amplamente possível, introduzindo dimensões de diferentes áreas do conhecimento na tentativa de abranger o fenômeno mental. Vasconcelos (2004) afirma que retardo mental está se tornando cada dia mais comum nas crianças e jovens e, por conseguinte temos nelas o atraso da fala, da expressão da linguagem e o aprendem em tempo maior que as demais crianças, porém todas possui capacidades a serem desenvolvidas e valorizadas para o processo de ensino aprendizagem.

Por ora se vê que é indiscutível que o educador da atualidade precisa de formação continuada, para que atenda a essas demandas de maneira qualitativa e que tenha em mente que seu papel na vida de cada educando é primordial para a construção crítica e participativa na sociedade em que vive. Na convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), não visou apenas sobre Educação e sim sobre direitos humanos, apresentando um novo conceito de pessoa com deficiência pois as mesmas podem ter plena e efetiva participação na sociedade sabendo que, porém, com habilidades diferenciadas e direitos iguais, compreendendo que escola é para todos. Para que essa Inclusão aconteça no AEE deve ultrapassar barreiras, para oferecer aos alunos recursos e estratégias de acessibilidade e aos conhecimentos escolares, visando a aliança entre pais, escola e governo, para um bom planejamento na construção da autonomia e participação plena de todos. Além desses, outros autores citados nas referências bibliográficas que também serviram de suporte para a realização de nossa pesquisa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa percebemos o quanto é imprescindível o envolvimento familiar quando se tem uma criança com deficiência mental, a mãe de Laura mostrou-se exemplo de aceitação e dedicação aos cuidados com a filha, uma vez que, buscou desde que solicitada ajuda médica e fez acompanhamento psicológico com a filha propiciando a ela tanto o convívio social quanto o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e motoras.

Nos relatos observamos também que a escola fez um papel de suma importância ao perceber que Laura necessitava de um olhar mais atento para suas limitações, e desde o início acolheu Laura de forma natural possibilitando a aluna meios para o seu desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e motor.

Portanto é verídico que família e escola devem caminhar juntas, pois só assim é possível construir no indivíduo um posicionamento autônomo independente de suas limitações, pois toda e qualquer criança possui capacidade de aprender tanto quanto as demais crianças consideradas "normais", sendo assim, a escola e família é a chave para obter esse sucesso. Cada indivíduo possui limitações e todas devem ser respeitadas para que assim dentro do possível consiga atingir os objetivos propostos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental. MEC, Secretaria de Educação Especial, 2005. [Internet] Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>>. Acesso em: 18/10/2016.

Brito, A.M.W. & Dessen, M.A. (1999). **Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. Psicologia: Reflexão e Crítica**, 12, 429-445.

Casarin, S. (1999). **Aspectos psicológicos da síndrome de Down. Em J.S. Schwartzman (Org.), Síndrome de Down** (pp. 263-285). São Paulo: Mackenzie.

DAVIS, Ronald D & BRAUN, Eldon M. **O Dom da Dislexia. O Novo Método**

Revolucionário de Correção da Dislexia e de outros Transtornos de aprendizagem. Tradução de Ana Lima e Garcia Badaró Massad. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

Glidden, L.M. & Floyd, F.J. (1997). **Disaggregating parental depression and family stress in assessing families of children with developmental disabilities: A multisample analysis.** American Journal on Mental Retardation, 102, 250-266.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Taveira, R.M.T. (1995). **Privação auditiva precoce em crianças portadoras de síndrome de Down e suas implicações para o desenvolvimento da linguagem.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

VASCONCELOS, M. M. **Retardo Mental.** In: Jornal de Pediatria. Vol. 80, n.2, p. 71-82, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectología.** Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia (Obras escogidas), v. V.** Madrid: Visos, 1997. _____ . **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Taveira, R.M.T. (1995). **Privação auditiva precoce em crianças portadoras de síndrome de Down e suas implicações para o desenvolvimento da linguagem.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR: DIVISOR DE ÁGUAS NO CONTEXTO ESCOLAR ATUAL

Eva Alves Cruz

Universidade Federal de Mato-Grosso

eva_alves84@hotmail.com

RESUMO

O professor necessita constantemente procurar renovar sua prática pedagógica, assim como seus conhecimentos. Nesse contexto, o objetivo da pesquisa consiste em analisar a influência da tecnologia e a formação da identidade do professor no contexto escolar atual. Compreendeu-se neste estudo, que os programas de formação devem subsidiar o novo perfil do professor, sua identidade como profissional reflexivo, que possa atender as novas mudanças emergentes, buscou compreender o conceito de identidade docente que vai se moldando no construto do cotidiano escolar junto aos seus pares. A identidade não é algo pronto, estático, esta modifica e aprimora ao longo da vida.

Palavra-chave: Identidade. Formação. Professor. Tecnologia.

1. INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, em seu processo histórico manifesta um índice avançado de fracasso e também evasão escolar, esses fatores possivelmente estão ligados às deficiências que por muito tempo permeiam o campo educacional. Grande parcela das reformas educacionais que são propostas no Brasil, recorre aos recursos tecnológicos como meio para consolidar uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de técnico, no intuito de fazer aplicar as regras e normas, que muitas vezes não são eficazes, devido o professor não obter as formações tecnológicas necessárias, que geralmente são concebidas por um especialista na área da tecnologia. Esse fato faz com que se forme uma lacuna entre o conhecimento do professor e o aprendizado do aluno.

Gonnet (2004, p.16) conceitua as mídias se referindo “tanto a instituições, gêneros ou técnicas. Todavia as definições, para além da sua diversidade, insistem geralmente sobre a finalidade das mídias que implica uma comunicação”

Dessa forma, Gonnet (2004) distingue três tipos de mídias: as autônomas que não exigem nenhuma ligação com outras em particular, como os livros,

jornais; as mídias de difusão que atuam através de ondas hertzianas ou cabos, a televisão e o rádio; e as mídias de Anais, que são as que permitem a instauração de uma interatividade com o computador e a internet. Portanto, o objetivo do estudo é analisar a influência da tecnologia e a formação da identidade do professor no contexto escolar atual.

O DESAFIO EM AMPLIAR E PROPOR NOVAS ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM FAZENDO USO DAS MODERNAS TECNOLOGIAS

A educação no Brasil, em seu processo histórico manifesta um índice avançado de fracasso e também evasão escolar, esses fatores possivelmente estão ligados as deficiências que por muito tempo permeiam o campo educacional.

Grande parcela das reformas educacionais que são propostas no Brasil, recorrem aos recursos tecnológicos como meio para consolidar uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de técnico, no intuito de fazer aplicar as regras e normas, que muitas vezes não são eficazes devido o professor não obter as formações tecnológicas necessárias, que geralmente são concebidas por um especialista na área da tecnologia. Esse fato faz com que se forme uma lacuna entre o conhecimento do professor e o aprendizado do aluno.

Gonnet (2004, p.16) conceitua as mídias se referindo “tanto a instituições, gêneros ou técnicas. Todavia as definições, para além da sua diversidade, insistem geralmente sobre a finalidade das mídias que implica uma comunicação”.

Dessa forma, Gonnet distingue três tipos de mídias: as autônomas que não exigem nenhuma ligação com outras em particular, como os livros, jornais; as mídias de difusão que atuam através de ondas hertzianas ou cabos, a televisão e o rádio; e as mídias de Anais, que são as que permitem a instauração de uma interatividade com o computador e a internet.

A tecnologia vem ganhando seu espaço no meio social. A sociedade atual é fruto de uma geração que depende da tecnologia como instrumento insubstituível para a informação e a comunicação dos indivíduos. O uso em exagero pode até modificar o comportamento das pessoas, influenciado as suas vivências cotidianas. Assim, há a necessidade de que lance um olhar para a educação, voltada para o “bom uso” dos recursos tecnológicos.

Trabalhar com as mídias envolve sobretudo, utilizá-la como ferramenta de enriquecimento do processo de ensino e de aprendizagem para a preparação do aluno, pois, não basta apenas assistir como o professor realiza o processo,

é preciso que o aluno seja um sujeito ativo, que saiba se sobressair diante das relações com o outro, que envolva a comunicação midiática, podendo fazer o uso em sua vida cotidiana.

Segundo a perspectiva Bakhtiniana “o outro é imprescindível na construção do eu”, assim as relações sociais ocorrem em contextos de interação entre os indivíduos socialmente localizados e, o indivíduo se constitui sujeito a partir do reconhecimento do outro.

Bakhtin (2010), afirma que as palavras só adquirem significado diante de uma situação real de comunicação e, o discurso, para além de diálogo, apresenta também uma natureza ideológica, pois é lugar de privilégio e de entrecruzamento de vozes e valores sociais:

Fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. (BAKHTIN, 2010, p.38).

Dessa forma, todo objeto está envolto em discursos e, esses discursos por sua vez não estão totalmente voltados para a realidade, mas sim para os discursos que a circundam. Os nossos enunciados são sempre provenientes das palavras proferidas pelo outro, o tempo todo nos socializamos. Diante disso, o campo educacional não é estático, ele passa por transformações constantemente, e são essas transformações decorrentes no meio social, fica cada vez mais evidente a necessidade do educador acompanhar as mudanças tecnológicas e buscar uma educação que não seja universal. Como diz Valente:

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos. (1999, p. 4)

O professor necessita organizar suas atividades levando em consideração todo o arsenal tecnológico que dispõe e perceber como eles podem contribuir para a efetivação da aprendizagem. Segundo Moran “o professor agora tem que se preocupar, não só com o aluno em sala de aula, mas em organizar as

pesquisas na internet, no acompanhamento das práticas no laboratório, dos projetos que serão ou estão sendo realizados e das experiências que ligam o aluno à realidade”. (MORAN, 2004, p. 15).

Esse desafio inovador implica em ampliar a capacidade de propor novas atividades de aprendizagem fazendo uso das modernas tecnologias, propondo aos alunos novos desafios, de reconstrução de conhecimentos já existentes e incentivo para construção de novos de novos desafios. O conceito da formação da identidade do professor é múltiplo, e a análise dessa identidade não pode ser feita de forma isolada desconsiderando o contexto social ao qual se habita.

Diante disso é relevante destacar que a identidade passa por um processo de construção. Segundo Silva (2000. p. 96),

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas relações com as relações de poder.

Na atualidade o professor precisa estar atento a renovação de sua prática pedagógica. Os programas de formação buscam um novo perfil do professor como profissional reflexivo, que atenda a essas mudanças emergentes, estando sempre antenado no meio tecnológico, lançando um olhar sobre as reais necessidades dos alunos que recebe em sala de aula, capitando aquilo que o aluno realmente deseja aprender.

O educador pode aguçar a sua percepção, e descobrir a bagagem de conhecimentos prévios que o aluno traz de casa, para o âmbito escolar, e assim utilizar como suporte na sua aprendizagem futura. Esse é o momento de descoberta, diálogo, e principalmente de reflexão sobre aquilo que pode ser ou não favorável para que se concretize uma educação de qualidade. O professor, estabelece parâmetros e conceitos, procedimentos, valores, atitudes e o que mais julgar fundamental para alcançar o objetivo estabelecido para o ensino e a aprendizagem. Considerando o ensino escolar:

[...] podemos falar de conhecimentos prévios em diferentes níveis, na medida em que as unidades organizativas dos processos de ensino e aprendizagem podem ser de magnitudes diferentes (...) as unidades organizativas dentro de um mesmo nível podem abranger do planejamento geral (...) até o planejamento de unidades didáticas

concretas e das lições específicas dessas unidades. (...) em cada um dos níveis tem sentido falar de conhecimentos prévios dos alunos, conhecimentos que, embora logicamente relacionados, podem ser diferentes em função do grau de generalidade ou especificidade com que são contemplados os novos conteúdos em cada uma dessas unidades organizativas (MIRAS, 1998, p. 71).

Essa afirmativa está em acordo com Ausubel (2003, p. 157), quando trata da “Influência do Grau de Conhecimentos Existente no Desempenho Acadêmico”.

Na busca pela qualidade educacional, fatores como a desvalorização do profissional da educação, falta de incentivo e respaldo a classe dos profissionais é a chave para é o momento da guinada. O professor ativo é sem dúvida executor de um bom trabalho docente, fruto de um profissional que tem sua identidade pautada na reflexão diária.

Freire, (2010), pontua que a práxis é a síntese do movimento dialético entre teoria e prática, já que dizer a palavra verdadeira transforma o mundo.

[...] Os homens são seres das práxis. São seres do que fazer... Se os homens são seres que fazer. É exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que fazer o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem que ter uma teoria que necessariamente o ilumina. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação (FREIRE 2010:121).

Por meio de práticas pedagógicas reflexivas e problematizadoras, o homem toma consciência de que é um ser da práxis.

A reflexão-ação é sobretudo o ato de pensar do educador no momento da sua ação, necessitamos de assumir uma postura crítica como agentes sociais, pois toda transformação seja positiva ou negativa é reflexo de união e força perante aquilo que se deseja obter.

A escola pertence a todos, mas infelizmente as condições de trabalho e a rotina sucessiva, faz com que haja uma lentidão no trabalho que o professor busca apresentar, é como se as forças sociais não fossem o bastante para exigir uma escola que seja eficaz.

As mudanças sociais e tecnológicas influenciam diretamente na educação, e a formação da identidade do professor mediante essas mudanças. Busca-se transformações de cunho estruturais, econômicas, pedagógicas, de formação continuada, mas o que realmente é citado a todo momento diz respeito a formação da identidade do educador, para que ele seja um profissional ativo, participativo, dinâmico e se adeque as mais diversificadas situações que encontrará ao longo da sua carreira.

O fato é que mesmo diante das “dificuldades” no processo de ensino aprendizagem, é crucial que o educador se torne um intelectual crítico.

Segundo Freire (2001), a crítica é a curiosidade epistemológica, resultante da transformação da curiosidade ingênua:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001, p. 42-43).

Desse modo não constitui educador crítico sem condições de trabalho, seria o mesmo que fechar os nossos olhos diante dos problemas. É fácil falar como os trabalhos devem ser feitos mesmo diante das dificuldades, quanto ao “fazer”, basta olharmos para a educação vigente.

As precárias condições de trabalho constituem-se em um contexto impróprio para a implementação das reformas, que vêm se dando a um custo muito alto para o trabalhador. São estas pessoas que se encontram no fim da linha de todas as políticas educacionais, que sofrem diretamente as consequências de ter de realizar sob as condições mais adversas um trabalho de grande responsabilidade e muitas exigências técnicas e efetivas. (OLIVEIRA, GONÇALVES, MELO, FARDIN, MILL.. 2002, p. 9)

Outro fator de suma importância proveniente dessas condições que veio com a reforma do ensino é a questão salarial dos professores, que fez com que houvesse uma desvalorização do corpo docente, acarretando de uma forma geral a falta de prestígio na sociedade.

O melhor lugar para se formar professores para uma prática reflexiva, é o cotidiano da sala de aula, é nesse momento que ele vai se deparar com as variadas situações e terá que sobressair, a universidade oferece aparato teórico, a prática é apenas uma pequena parcela, cabe a cada profissional se reinventar em busca da eficácia do ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia hoje é parte do contexto educacional, o professor assume o papel de técnico muitas vezes sem nenhum respaldo de capacitação, formando uma lacuna cada maior em relação ao conhecimento do aluno.

A geração atual é proveniente dessas tecnologias, e se faz necessário que professores e especialistas no campo tecnológico se empenhem na busca de

uma aprendizagem de qualidade, assumindo o compromisso com a propagação das mídias tecnológicas, e ao mesmo tempo se reinventando nas formações continuadas. As mídias quando utilizadas de forma adequada, sem dúvidas, é uma ferramenta de enriquecimento do processo de ensino aprendizagem do aluno, é por meio dela que ele buscará elementos que contribuirão para a constituição do eu, e sobressairá diante das mais diversificadas situações no contexto social.

Cabe ao educador fazer das tecnologias uma grande aliada, já que ela se encontra presente o tempo todo no contexto social. Organizar atividades que lancem mão da internet é um dos fatores cruciais para a familiarização dentro do contexto escolar com as mídias, é preciso que haja uma desmistificação das tecnologias como “vilãs, dos alunos em sala de aula, ela precisa ser vista como instrumento facilitador, estreitando os laços entre desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

A formação da identidade do professor não é um fator isolado do contexto social ao qual se encontra inserido. Os programas de formação enfatizam uma busca pelo perfil do professor como um profissional reflexivo, que atenda a essas mudanças emergentes, estando sempre antenado no meio tecnológico suprimindo as necessidades do aluno.

O processo de reflexão-ação é o ato de pensar do educador no momento da sua ação, é necessário assumir uma postura crítica no meio social, e isso tem uma série de implicações, as condições de trabalho e a rotina sucessiva, são fatores que influenciam negativamente no trabalho que o professor pretende realizar. Dessa forma, as tecnologias influenciam diretamente na educação, e a formação da identidade do professor mediante essas mudanças precisa ser vista com um olhar direcionado aos seus anseios, oferecendo respaldo para que o educador se torne um intelectual crítico, e que possa sobretudo orientar seus alunos com dignidade e propriedade daquilo que ensina. A sala de aula é o lugar onde o professor colocará em prática todos os aparatos teóricos vistos por ele anteriormente, é lá que variadas situações surgem no dia a dia, e cabe ao educador se renovar em busca da qualidade do ensino, e ao mesmo tempo que ele ensina, também aprende, no contexto social ao qual se encontra inserido, contribuindo de forma assídua para a formação do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança Prática reflexiva e participação crítica**. Revista Brasileira de Educação, Set-Dez 1999, n° 12, pp. 5-21. V

FREITAS, Marta Lúcia de Mendonça, CARVALHO, Marlene Araújo. **A construção da Identidade do Professor como Profissional Reflexivo**

Acesso em http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wpcontent/uploads/2014/04/silel2011_588.pdf 30/07/2017 as 12:25 h **Acesso**

em <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp039944.pdf> 24/09/2017 as 08:45h

Acesso em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552006000100004 24/09/2017 as 09:00 h

Acesso em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-458-04.pdf> **24/09/2017** as 09:30 h

Acesso em <http://interatividadeducacao.blogspot.com.br/2012/12/paulo-freire-e-reflexao-na-formacao.html> **24/09/2017** as 09:46 h

O LÚDICO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Autora: Enerza da Silva Cuiabano

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do lúdico nas concepções e práticas docentes e aos benefícios para o processo ensino aprendizagem do 1º ano do Ensino Fundamental. Em relação à inserção e presença de atividades lúdicas nas práticas pedagógicas. Desenvolvida por uma abordagem qualitativa, o universo a investigar contribui-se por salas de aulas e espaço físico da unidade escolar, da rede pública e estaduais de ensino, tendo como objetivo sujeitos da pesquisa professores (a) alfabetizadores. Na coleta de dados utilizará dois instrumentos: a observação e a entrevista. A relevância do lúdico no desenvolvimento da criança tem sido demonstrada por inúmeros autores que atestam a sua importância já que proporciona muitas maneiras de levar a criança a aprender de forma motivada e significativa. Tendo como base uma pesquisa bibliográfica, onde autores como Piaget (1908), Vygotsky (1984), Kishimoto (2008), Micoliti (2001) e Antunes (1998), entre outros que apresentam importantes contribuições científicas e recursos imprescindíveis no campo da alfabetização. Enfatiza também, possibilidades e ajustes necessários que visam à adequação da ludicidade aos interesses e às expectativas diante das situações de aprendizagem. Entretanto, a criança chega à escola já sabendo brincar, por ser algo que lhe dá prazer, e, muitas vezes, o professor transforma o conteúdo numa exigência de aprendizagem, apenas visando atingir seus objetivos traçados para aquela situação, sem permitir a fruição do prazer na realização daquela atividade proposta. O alfabetizador que atende a essas faixas etárias não pode acreditar que as abordagens desenvolvidas no passado ainda funcionem atualmente.

Palavras-chaves: Lúdico. Alfabetização. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Escrever sobre o lúdico como prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental é gratificante, pois estamos num momento especial em que podemos comemorar os avanços conquistados por pesquisas das mais

diversas abordagens que buscam analisar a importância desse mecanismo no processo da alfabetização. Para Vygotsky (1991), é enorme a influência do lúdico no desenvolvimento de uma criança.

A pesquisa tem propósito de fornecer subsídio ao educador dos primeiros anos do Ensino Fundamental, a fim de que possa orientar sua prática pedagógica para a inclusão do lúdico na alfabetização. Em busca de lentes, da igualdade, da dignidade, da solidariedade, do respeito, da responsabilidade e da autonomia na percepção do mundo, tanto nos aspectos cognitivos, afetivos, emocional e social a cerca de perspectivas das aprendizagens infantis, em relação aos variados estímulos favorecidos pelo lúdico, que consiste na projeção qualitativa do desenvolvimento cognitivo. Apontando como se desenvolve o processo da ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental, constatando suas importâncias aplicações aos aprendizados e momentos de interação, tanto no contexto escolar quanto familiar. “A criatividade ocorre num ato de encontro, e deve ser compreendida como tendo por centro esse encontro”(ROLLO MY, 1982.p.79).

Lembrando que a criança é uma artista, cabe ao educador abrir caminhos capazes de lançar um olhar crítico sobre as práticas pedagógicas na busca de novos caminhos no campo da ludicidade para adequar-se a um mundo em permanente transformação, as metodologias de aprendizados. No entanto, a formação repercute na qualidade da alfabetização: o refletir, o pensar, nomear, sonhar, encontrar, mover e decifrar pode proporcionar para descobertas de análise crítica as adequações da atividade lúdica no processo educativo do aluno.

Os objetivos apresentados desta pesquisa busca apresentar algumas possibilidades de trabalho com a interação do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, existe uma necessidade de reestruturar conceitos práticas e posturas didáticas quanto a construção de novos significados a cerca de perspectivas das aprendizagens que envolve a ludicidade na progressão qualitativa do desenvolvimento cognitivo.

Pautada em conhecimento específico, construtivo, democrático e sistematizado, o presente visa redimensionar o lugar que devem ocupar os jogos e a brincadeira em processo lúdico com o propósito de auxilia no ensino e aprendizagem da criança como um sujeito capaz de construir e reconstruir saberes. Espera-se que esta produção seja útil para somar com outras pesquisas nesta área e com a prática em sala de aula.

2. ATIVIDADE LÚDICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A atividade lúdica na prática pedagógica apresenta informações de relevância para o desenvolvimento da criança, contribui para o fortalecimento da consciência criadora do aluno. É necessário resgatar o ato de brincar enquanto experiência lúdica, pois o mesmo possibilita o acesso à cultura, a incorporação de valores, a apropriação de novos conhecimentos. Através do lúdico a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário. O brincar na Prática Pedagógica, também envolve atividades físicas, mentais, sociais, comunicativas, emocionais e fundamentais para o desenvolvimento humano. Para Borba.

[...] a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Para outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de cultura da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específica que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo (BORBA, 2007.p, 39).

O autor procura mostrar a importância da formação do ser humano a cultura em suas dimensões, em que apresenta a infância como entendimento da criança como um ser privilegiado que exige um olhar de criticidade em todos os sentidos do seu desenvolvimento. Em sua vez destaca também a importância do professor mediador, o entendimento de que a brincadeira no processo de alfabetização é condição fundamental para o aprendizado e que da superação relativos às necessidades de formação.

Como afirma Jerome Bruner, seguindo as ideias de L.S.VYGOTSKY, a cultura dá forma à mente, já que ela nos oferece uma caixa de ferramentas por meio da qual construímos não só os nossos mundos, como também nossas concepções de nós mesmos e de nossos poderes. Piaget (1975) valoriza a prática lúdica para que o desenvolvimento infantil seja harmonioso, pois tais atividades propicia a expressão do imaginário, a aquisição e regras e a importância de apropriação do conhecimento. De acordo com Ferreiro (2004), a prática pedagógica deve-se iniciar o processo de alfabetização valorizando o conhecimento do aluno do seu convívio familiar na apropriação do conhecimento. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) “brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança.”

Segundo Santos (2001, p.14) “O lúdico é uma ciência nova que precisa ser estudada e vivenciada”. Entende ainda que a educação pela via da atividade

lúdica requer caminhos que prioriza a teoria e prática indissociável. “O educador lúdico é o que realiza a ação lúdica, interagindo teoria e prática.” (SANTOS 2004). Negrini (1994) confirma que esse caminho possibilita ao professor conhecimento do movimento da gestualidade e expressividade, principalmente, dos docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Autores como Cabramovich (1983), Bittencourt (2004), Carvalho (2005), Fantin (2008), Siqueira, Wiggers, Sousa (2012), são pesquisadores que revelam a prática pedagógica como um desafio constante para o educador, pois pesquisadores da área da educação fala sobre como a infância do aprender brincando está sendo afetado pela inserção do lúdico na prática pedagógica, o que inclui, sem dúvida, os modos de brincar e de aprender ao mesmo tempo.

No entanto, a prática pedagógica é um desafio constante para os professores e, com frequência, está presente nas discussões entre os pesquisadores da área da educação. A globalização e a tecnologia exercem fortes influências nos processos de socialização, de aquisição de valores, de percepção e de ação sobre o mundo, o que inclui, sem dúvida, os modos de brincar e aprender ao mesmo tempo.

Para Melloni&Gomes (2008), no uso do lúdico, pelas transformações tecnológicas e com a evolução e expansão das TIC, o dia de muitas crianças passa pela a acessibilidade de conviver com brinquedos tecnológicos que exige do mesmo grande descoberta no campo da tecnologia. O uso das TICs, no ensino fundamental remetem as diferenças nos modos de relacionar, permite aos educadores e alunos uma nova relação com a tecnologia, sendo ela planejada e objetiva.

Para Melloni& Gomes (2008), no processo das TCIs, as crianças desenvolvem novas habilidades cognitivas desconhecidas dos professores. A cultura lúdica da criança deve ser entendida dentro de uma cultura global na qual está inserida. É importante lembrar que, na relação com as mídias digitais, ela se apropria ativamente dos conteúdos transformando-os através do brincar. Para Cunha (2007), as crianças usam elementos midiáticos em suas brincadeiras com um intuito simbólico e lúdico. Nesse contexto, a conexão em tempo real com o lúdico na prática pedagógica passa a ser vista como um cenário complexo de comunicação, socialização e aprendizagem.

2.1. As brincadeiras lúdicas em foco no documento

No BRASIL, historicamente, a idade mínima para ingressar na escolarização, durante muito tempo, foi de sete anos. Hoje, em função das mudanças trazidas pela LDB 9394/96, a obrigatoriedade passou para seis anos. Assim, aumenta o período de duração do Ensino Fundamental, de oito

para nove anos. Como já vimos, de acordo com a LEI nº 11.274/2006, o Ensino Fundamental, passa ter nove anos no Brasil, e incluem obrigatoriamente na escola crianças de seis anos. Nesse sentido, Kramer (2006) comenta que são indissociáveis:

[...] Ambos envolvem conhecimentos, saber e valores; cuidados e atenção, seriedade, rico em cuidado, a atenção, o acolhimento ao lúdico estão presentes na educação infantil, a alegria e a brincadeira também fazem parte da estruturação do saber intelectual da criança. O objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos, (KRAMER, 2006, p.810).

Segundo o autor, cabe ressaltar que a criança é um ser social dotada de capacidade afetiva, emocional e cognitiva, capaz de aprender, ampliando suas relações que lhe dão suporte, para se expressar, de forma cada vez mais segura, com diferentes crianças e adultos PCNs (BRASIL, 1997, p. 28). Esse documento é um referencial que traz como proposta colaborar tanto com os alunos quanto com os professores, uma vez que trata metas e meios para uma reelaboração curricular nas áreas de conhecimento.

Em documentos, já se apresenta a brincadeira como atividade primordial ao desenvolvimento das crianças de seis anos. O PCN (1991) destaca-se no âmbito da educação uma grande preocupação com a dificuldade de leituras e escrita. É preciso considerar que a alfabetização com qualidade nos anos iniciais contribuirá positivamente para a aprendizagem nos anos seguintes e para o desenvolvimento da criança. Conforme o documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2006), em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabeleceu um ensino obrigatório de nove anos, com início aos seis anos de idade. “Este requisito se tornou uma meta do Plano Nacional de Educação pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.” (BRASIL, p. 14, 2004).

O processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo principal dessa ampliação é “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2006, P.17)”.

[...] Não se trata de transferir para as crianças de seis anos conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceder uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos considerando o perfil dos alunos. (BRASIL, 2004, p.20).

Mediante o exposto acima, acredito que a principal dificuldade encontrada pelos professores diz respeito à organização dos conteúdos para atender esta nova faixa etária. A constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira- LDB (1996), já apontam o direito à aprendizagem. Hoje, o grande

desafio no Brasil é a qualidade. É preciso, portanto, avançar e pensar em políticas que possibilitem a permanência dos alunos na escola com qualidade, de modo que as competências e os conhecimentos socialmente valorizados sejam aprendidos.

Segundo Brougere (2003), na perspectiva FROBELIANA a tarefa do educador é auxiliar a criança, a revelar-se a si mesma, por meio do brincar. A brincadeira pode ser meio para acionar a memória, a capacidade de expressar em diferentes linguagens, de promover sensações de prazer e de emoções. Foi o construtivismo de Piaget, Emília Ferreira, Ana Teberosky, entre outros, que trouxeram a Psicogênese Infantil e o desenvolvimento da Alfabetização e letramento. Assim como nos diz Ferreiro (2006) em sua perspectiva progressista, que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. (FREIRE, 1996, p. 47).

É deste modo, que a busca, dentro da pesquisa visa que através de atividades lúdicas possam despertar a curiosidade e o prazer em aprender fazer com que as crianças transponham suas dificuldades e aprendizagens. A escola é um lugar onde se estabelece um emaranhado de relações em que está envolvido o ensinar e o aprender.

2.1. O processo da atividade lúdica na alfabetização com os educandos no 1º ano do Ensino Fundamental.

De modo geral, o professor precisa levar o alfabetizando a raciocinar sobre a escrita e, para isso, deve criar um ambiente rico em materiais e em atos de leitura e escrita, proporcionar o lúdico entre os diferentes níveis, principalmente os mais próximos. Assim, não é preciso, necessariamente, trabalhar com cada aluno, mas permitir-lhes a comunicação, que é o principal instrumento da didática da aprendizagem da alfabetização. Segundo Micotti (2001: p. 27) o ensino referente ao desenvolvimento de conhecimentos, sobre a escrita na alfabetização não pode reduzir a memorização de técnicas de decifração, mas, deve proporcionar situações desafiadoras, o para que aluno tenha que raciocinar aprendendo a conviver com os colegas. Por meio das atividades lúdicas, acontece também a construção e ampliação do conhecimento, necessitando da mediação do professor.

O professor pode intermediar na Organização do ambiente, transformando-o em espaço que propiciem o desenvolvimento da aprendizagem (OLIVEIRA, 2010). Apenas um tema pode gerar uma história que pode ser contada por meio de expressões corporais, simbólicas e outras, a brincadeira associa a imaginação e a criatividade, traduzindo-se em processos psicológicas que dão

significado à aprendizagem. Na alfabetização o trabalho pedagógico os conteúdos a serem desenvolvidos devam estar relacionados com a ludicidade, de modo que a mediação do professor aconteça na própria brincadeira estimulando alunos propõe.

Utilizar o jogo e a brincadeira lúdica como instrumento do ato educativo é oferecer à criança uma forma de aprendizagem sem cansaço. Por sinal, o cansaço e o desinteresse são principais inimigos da aprendizagem. (OLIVEIRA, 2005, p.40). A prender sem dúvidas, um caminho mais eficiente do que aprender pela privação. Com isso, assume, um papel de mediador do conhecimento, responsável pelas transformações dos seus alunos. Um professor criativo é aquele que busca variar seus encontros com as crianças, proporcionando sempre situações diferenciadas para elas vivenciarem. Além disso, propondo atividades a que as crianças possam atribuir significado, ou seja, atividades vinculadas ao mundo – vida de seus alunos.

2.2. Modalidades de atividades lúdicas, origem e desenvolvimento.

Entende-se que a atividade lúdica é uma essência de caráter prazeroso que permeiam o cotidiano de muitas crianças. Vasconcelos (2006) apresenta alguns exemplos: o Museu Britânico, em Londres, possui em seu acervo de brinquedos com mais de cinco mil anos, pertencentes à civilização egípcia e, no Brasil, as cavernas de São Raimundo Nonato No Piauí, guardam figuras gravadas que representam brinquedos e possíveis brincadeiras que envolviam crianças e adultos, datados e dez mil anos.

Através do lúdico, a criança resolve problemas, desenvolve linguagem e suas reações pessoais. Brincando, desencadeia o seu próprio desenvolvimento, construindo e adaptando-se às mais diversas formas de conhecimento. Vygotsky (1984) sustenta que a atividade educativa deve estimular a criação espontânea da criança, expressa em suas diferentes linguagens, mas que, também, requer uma ação mediadora do professor através de uma intervenção pedagógica precisa, a fim de possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Com relação à atividade escolar, é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas, e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre outra criança e as ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura (OLIVERA, 1998, p.64).

Diante dessa vertente é importante que aconteça a socialização de atividades lúdicas entre os alunos, de modo que provoque o interesse satisfação como um todo no desenvolvimento de si mesmo sobre ações estabelecidas. Ou seja, a criança quando juntas explora o espaço ao seu redor conquista experiências novas e consegue descobrir brincando o equilíbrio inesquecível para manifestar o prazer de aprender. Enfim a escola deve promover uma ação educativa em que o conhecimento teórico do educando, possa refletir nas vivências e práticas sociais.

O desenvolvimento da capacidade de brincar na Teoria Histórica – Cultural apresenta três aspectos que são essenciais sobre a origem do presente trabalho em desenvolvimento: a não naturalidade da capacidade de brincar, as Inter-relações entre as modalidades, do FDC e dos jogos de regras e a importância da mediação nesses processos.

Vygotsky (1991), ao explicar o papel da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo, faz uma importante distinção entre os conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana da criança. Na escola, a criança elabora saberes na sala e aula, adquire meios de aprender, sistematicamente, os conceitos científicos. Ludicidade é a espontaneidade em trabalhar, fazendo a comunicação entre a fantasia, o brincar e o real. A realidade jogando com falas e palavras, gestos e expressões enseja verdadeiro prazer em aprender. O educador, mediador, essencial, é quem reflete, observa, lê, cuida e educa todos em “parcerias interdisciplinares.” (FAZENDA, 1991).

2.3. As brincadeiras e a mediação pedagógica no Ensino Fundamental.

A mediação tem sido considerada um fator fundamental no processo ensino e aprendizagem. Vale ressaltar, que as atividades com jogos e brincadeiras, enquanto ferramentas de aprendizagem podem ser usadas nas mais distintas possibilidades.

A mediação tem sido considerada um fator fundamental no processo ensino e aprendizagem. As atividades com jogos e brincadeiras, enquanto ferramentas de aprendizagem podem ser usadas nas mais distintas possibilidades e finalidades: recreativa, ensino de conteúdos escolares, diagnóstica, ação espontânea prazerosa de livre (KISHIMOTO, 1997).

Diversos estudos, tais como Benjamim (1984), Kishimoto (1994, 2002), Brougere (1998), entre outros, pontuam que os jogos e as brincadeiras, além de proporcionar alegria, divertimento e socialização contribuem para o desenvolvimento integral do aluno nos aspectos: na motricidade (agir, correr,

saltar, sentar), na atenção (escutar, ver, observar), na inteligência (compreender e analisar), no emocional (decidir, esperar, controlar, aceitar) no social (conviver com as regras, ganhar, perder), no lúdico, a criança interage com o mundo, encorajando a iniciativa, a autoconfiança e a autonomia, fatores significativos para aprendizagem.

Vygotsky (2000) enfatiza a importância da mediação para o desenvolvimento da criança, assim o professor parte do conhecimento que os alunos já possuem sobre o conteúdo a ser trabalhado, ou seja, trabalhará na zona de desenvolvimento proximal da criança para que esta se aproprie do conhecimento científico sistematizado.

Portanto, é necessário que além de mediar os conhecimentos o professor valorize o que o aluno traz consigo de experiência de vida. [...] O conhecimento é sempre resultante das interações do indivíduo (e todas as suas bagagens hereditárias) com o meio e sua diversidade de estímulos sociais e culturais (ANTUNES, 2001, p.14).

Diante deste exposto, evidencie-se a importância do professor como mediador do conhecimento, intermediário dessas duas realidades que envolvem o conhecimento de mundo com auxílio. Para tanto o saber escolar deve ser valorizado socialmente e a alfabetização deve ser um processo dinâmico e criativo através de jogos, brinquedos e brincadeiras e musicalidade. Na escola a intervenção do professor é necessária para que as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias adquiridos durante as brincadeiras.

2.4. Jogos, brinquedo e brincadeiras como recurso pedagógico.

Quem nunca brincou quando criança? Difícil encontrar alguém que responda negativamente essa pergunta. Jogos e brincadeiras são práticas culturais que permeiam o cotidiano de muitas crianças e adolescentes. Quando adulto, nada mais fizemos do que trocar as brincadeiras da infância por outras atividades do trabalho diário, coerentes com essa nova realidade como os esportes, mas que preserva na essência o caráter lúdico. É na brincadeira e no jogo que a criança aprende a lidar com o mundo, recreando situações do cotidiano, adquirindo conceitos básicos para formar sua personalidade e vivenciando sentimentos das mais variadas espécies.

As brincadeiras em classe ou no pátio envolvem alunos e professor, que trocam experiências e conhecimentos em um movimento dinâmico e prazeroso. Os jogos e brincadeiras realizados individualmente ou em grupos

colaboram com a formação de valores e de atitudes dos alunos em relação aos colegas e às regras.

Uma aula lúdica proporciona ao aluno e professor serem os sujeitos do processo pedagógico. Segundo Tânia Ramos Fortuna (2001, p.117): “A vontade de participar e a alegria da conquista impregnarão todos os momentos de aula.” Enfim, o jogo o brinquedo e as brincadeiras estão presentes no dia a dia da criança e através do jogo que a criança constrói grande parte de seu conhecimento, a criança ultrapassa seus próprios limites, adquirindo uma participação ativa em sua aprendizagem.

Nos últimos anos tem sido notável a mudança na cultura lúdica da criança, que evolui devido à chegada de novos brinquedos. Assim, as brincadeiras que eram desenvolvidas coletivamente nas ruas, geralmente, transmitidas coletivamente nas ruas, (rodinha, ciranda, amarelinha, cabo de guerra, passa anel, cobra-cega, bolinha de gude pique e as suas variações) foram aos poucos sendo substituídas pelos aparelhos eletrônicos.

Sarmiento (2004) destaca três eixos estruturadores das culturas da infância presente nas brincadeiras atuais. O primeiro é a interatividade: as crianças aprendem nas culturas de pares. Embora a internet potencialize a interatividade, esta não é sua propriedade exclusiva. O segundo eixo é a ludicidade: crianças que interagem com os brinquedos tradicionais ou com os tecnológicos desenvolvem uma atividade envolvente em ambas. Por fim, o terceiro eixo é a fantasia: meninos e meninas transpõe o real e o reconstruem criativamente pela imaginação. Trata-se de um imaginário sempre potencializado pelo mundo real ou pelo tecnológico.

A globalização e a tecnologia exercem forte influência nos processos de socialização, de aquisição de valores, de percepção e de ação sobre o mundo, o que inclui, sem dúvida, os modos de brincar. Para Vygotsky (1991), as experiências infantis ganham sentido e significado nas interações sociais, em que estabelecem trocas importantes de convívio, que auxiliam no despertar psicológico da criança. Maiores aquisições de uma criança são conseguidas do no processo lúdico no futuro fornecerão seu nível básico de ação real e moral. Nesse sentido a criança consegue reconhecer valores e atitudes possibilitando experiências indispensáveis como espaço de aprendizagem. Segundo Piaget (1975), através da brincadeira, a criança se apropria de conhecimentos que possibilitarão suas ações sobre o meio em que se encontra. Para Vygotsky (1998) as maiores aquisições de uma criança são conseguidas do brinquedo, a aquisições que no futuro fornecerão seu nível básico de ação real e moralidade.

Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o

exercício conjunto complementar da razão e de sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas (PCN, 1997, P.35).

Segundo exposto, a atividade lúdica está presente no contexto educacional, embora isso não se apresenta como prática pedagógica na escola. É preciso que os profissionais da educação reconheçam o real significativo do lúdico no processo escolar, para que assim possam aplicá-lo em sala de aula, verificando a relação do brincar com processo de aprender a aprender.

De acordo com Kishimoto (2008), ao atender as necessidades infantis torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Os jogos e brincadeiras ao serem utilizados na prática pedagógica transformam conteúdos massacrantes em atividades interessantes e prazerosas, pois com os mesmos há motivação disciplina e interesse pelo que esta sendo ensinado. O lúdico pode e devem fazer parte das atividades curriculares, sobretudo nos níveis pré-escolares e nas séries iniciais. É preciso que profissionais da educação reconheçam o real significado do lúdico no processo escolar, para que assim, possam aplicá-los em sala de aula, verificando a relação do brincar com processo de aprender a aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, objetiva analisar as contribuições do lúdico nas concepções e práticas de professores (a) do 1º ano do Ensino Fundamental. De forma a analisar o aprendizado do aluno utilizando o recurso pedagógico com a interação do lúdico no processo da alfabetização. O lúdico faz parte do cotidiano das crianças, ele é por excelência, integrador e um dos meios mais propícios à construção do conhecimento. É possível afirmar que o lúdico no processo ensino e aprendizagem é uma necessidade, pois leva o educando a tomar a consciência de si, da realidade e a esforçar-se na busca dos conhecimentos, sem perder o prazer de aprender.

Assim compreendi que é possível dizer que os jogos brinquedos e as brincadeiras pode se construir em poderosa ferramenta pedagógica aplicável em atividades nas mais diferentes disciplinas para atingir objetivos diversificados, com integrante em condições variáveis, o que pressupõe em preparo em profundidade e em constante aprimoramento e atualização de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem o que remete as

atividades que propiciam as vivências do aqui-agora-integrando: ação, pensamento e sentimento.

Desse modo, o professor que desenvolve seu trabalho dentro do princípio da inclusão do lúdico na prática educativa, visa oferecer uma aprendizagem de qualidade a todos, incentivando o convívio e o respeito à diversidade. A partir do estudo realizado descobri que hoje, muitos problemas afetam o ensino e propõem aos educadores e ao público em geral várias indagações: porque há estudantes que avançam na escolaridade sem saber ler e escrever? Por que o ensino se encontra assim? É possível resolver esses problemas? Nesse contexto aprendi que a educação mostra ocorrência de grave dificuldade, sobre tudo no ensino fundamental. Porém faz necessário desde o processo da alfabetização assegurar o ensino para todas as crianças, construindo-se em mudança necessária à democratização do ensino e refletir sobre a importância do lúdico para melhor ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALINESOMMERHALDER, FERNANDO DONIZETE ALVES: **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender** / Curitiba, PR: CRV, 2011.

ANTUNES, Celso. Jugos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura_ **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**,1998.

BRASIL,LDB nº 9394 de 20-12- 96.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Ministério da Educação e do Deporto. BRASÍLIA,1996.

EDUCAÇÃO INFANTIL: **uma proposta lúdica**/ SIIVIO APARECIDO FIDELIS E MÔNICA TEMPEL._ Cuiabá: Corlini&Coniato,2005.- (Serie educando combom censo.).

HELENA GUIMARÃES CAMPOS. **A história e a formação para a cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental.** São Paulo. 2012.

MARIA DE FÁTIMA RUSSO. **Alfabetização: um processo em construção.** São Paulo Saraiva. 2012.

MARTA DECKERT. **Educação musical: da teoria à prática na sala de aula. (cotidiano escolar: ação docente).** São Paulo: Moderna, 2012.

MINIATÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DIRETORIA DE APOIO À GESTÃO EDUCACIONAL. **Pacto Nacional pela**

Alfabetização naldade Certa: BRINCANDO NA ESCOLA: O Lúdico nas Escolas do Campo Brasília 2012.

ROJAS, JUCIMARA: **Jogos, brinquedos e brincadeiras: O Lúdico e o processo de desenvolvimento infantil**/ Jucimara Rojas.Cuiabá,2007.

SUZANA DOS SANTOS GOMES. Doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). **Revista Presença Pedagógica**..V.19 N.113.set/out.2013.

KISHIMOTO, Tisuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

FRIEDMANN,Adriana. **Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil**.

São Paulo: Moderna, 1996.

VILMA LENI NISTA-PICCOLO. **Carpo em movimento na Educação Infantil**.

WAGNER WEGNER WEY, MOREIRA: **Colaboração e revisão no repertório de natividades** de MICHELLE VIVIANE CARBINATTO, POLYNA MARIA JANQUEIRA HADICH. São Paulo: 2012.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: MartinsFontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. 5ªed.São Paulo: Ícone,1994.

SAÚDE E HIGIENE: ações necessárias ao ser humano

Célia Alves De Souza
Kênia Aparecida Silva De Moraes
Thelma Pires Gerônimo Motta

RESUMO

Este artigo trata dos hábitos de higiene imprescindível para a formação da criança e deve ser trabalhado a partir da Educação infantil, compreendendo o binômio: família e escola. Sendo importante que a equipe institucional mantenha contato com os serviços de saúde mais próximos, além de manter abertos os canais de comunicação com as famílias para melhor atuar em relação a problemas de saúde que possam ocorrer com as crianças e para se informar sobre as necessidades individuais que elas apresentam.

Palavras – chave: Higiene. Formação. Prevenção. Saúde.

1. INTRODUÇÃO

Os hábitos de higiene pessoal são imprescindíveis para adultos e crianças, pois é um tema que envolve a saúde. Está comprovado que as pequenas ações que constituem a higiene pessoal evitam doenças causadas por vírus e bactérias. Dessa maneira, os riscos de contrair doenças diminuem.

Uma boa alimentação tem como resultado uma boa saúde, as frutas, verduras e legumes devem ser lavados com cuidado e os talheres, pratos e copos devem ser muito bem limpos. As pessoas que vão manusear o alimento deve, ainda, usar aventais e toucas para evitar contaminação. Além da higiene com os alimentos e sua preparação, são importantes os hábitos de higiene pessoal para a preservação da saúde.

A higiene é o conjunto de meios que utilizamos para manter condições adequadas a nossa saúde e ao meio em que vivemos. Devemos ter bons hábitos de higiene diários como a lavagem corporal, alimentação saudável, vestuário e calçado limpos, descanso diário e a prática de exercício físico.

Por volta da década de 40, o conceito de saúde era meramente ligado à ausência de doença. Hoje, considera-se que para uma pessoa ter saúde ela precisa de alimentação adequada e suficiente, moradia digna, saneamento básico, transporte, educação, acesso aos serviços de saúde, trabalho, renda e lazer. Portanto, saúde é qualidade de vida e está fortemente ligada aos direitos humanos.

2. EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO À SAÚDE DAS CRIANÇAS FAMÍLIA X ESCOLA

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, “A saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade.”

A responsabilidade da instituição de educação em relação à saúde das crianças é muito grande. É importante que a equipe institucional mantenha contato com os serviços de saúde mais próximos, além de manter abertos os canais de comunicação com as famílias para melhor atuar em relação a problemas de saúde que possam ocorrer com as crianças e para se informar sobre as necessidades individuais que elas apresentam.

A Constituição Federal de 1988 determina, no seu Artigo 196:

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doenças e de outros agravos ao acesso universal igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

Devemos estar atentos às leis, pois, além da Constituição Federal, o direito à saúde, principalmente para as crianças e adolescentes, foi reforçado no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA/1990 no seu Artigo 7º:

“A criança e o adolescente têm direito à proteção e à saúde mediante efetivação das políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.”

E para que essas políticas sociais sejam respeitadas e executadas às nossas crianças, cabe a nós adultos exigir e fazer valer a sua aplicação. Já que é nos primeiros anos da infância, onde os pequeninos estão repletos de novos aprendizados, descobertas e de um intenso desenvolvimento cognitivo, intelectual e motor, fase ideal para ensinar e incentivar os hábitos de higiene, destacando a importância de cuidar da saúde e do bem-estar.

O ambiente familiar é o primeiro lugar em que a criança aprende a cuidar da sua higiene com a prática diária, os pais devem ensinar aos pequenos como higienizar cada parte do corpo.

Nesse cenário, as creches e pré-escola tem um papel essencial, junto à família, ao transmitir os ensinamentos e os costumes que permanecerão durante toda a vida dos alunos, incluindo os cuidados com o próprio corpo.

Os cuidados de higiene com a criança pequena são necessários e, como todas as atividades em que há interação da criança com o adulto e entre crianças, as situações que envolvem os cuidados com a higiene pessoal podem ser também momentos de trocas afetivas e descobertas.

O banho, a escovação dos dentes, a troca de fraldas além de ser uma situação prazerosa, permite à criança o conhecimento de seu próprio corpo e o estabelecimento de interações com as outras crianças e com os adultos, além da tomada de conhecimento em relação aos cuidados diários com a sua higienização corporal. Como afirma Lev Vigotsky (1991, p. 91),

[...] 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 com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Percebe-se dessa forma, que é na interação com o outro que a criança desenvolve sua capacidade cognitiva. Não se pode pensar na formação de uma criança sem que ela esteja inserida em um contexto social, envolvida com outros indivíduos, uma vez que o desenvolvimento humano é promovido pela convivência, pelo processo de socialização com o outro.

Dessa maneira devemos ensinar aos nossos pequenos cuidados que devemos ter para com nosso crescimento saudável e higiênico.

O Banho: Quando a criança toma banho, ela elimina as toxinas da pele e os restos de sujeira. O banho é um bom momento para mostrar a criança como lavar cada parte do seu corpo, da cabeça aos pés, secando bem logo em seguida. **Cabelos:** Pentear e lavar o cabelo para manter o cabelo limpo e livre de piolhos e lêndeas. **Vestuário:** O corpo humano regula, automaticamente, sua temperatura quando exposto ao frio ou calor. O vestuário é importante na manutenção da temperatura corporal e deve estar sempre limpo e confortável.

Mãos: Lavar com frequência as mãos com água e sabão, com essa ação é possível prevenir de doenças transmitidas ao pegar alimentos com as mãos sujas ou até mesmo passando em partes do corpo transmitindo os germes e bactérias. Lavar as mãos antes das refeições é obrigatório.

Unhas: Manter as unhas sempre limpas e cortadas.

Dentes: Escovar os dentes após cada refeição, ensinar que após as refeições devem-se escovar os dentes para evitar a cárie, o mau hálito e outros problemas dentários.

Fio Dental: Aos poucos introduzir o uso do fio dental, quando a criança já tem vários dentinhos, esse material irá ajudar na prevenção contra a cárie.

Trabalhar com as crianças para que elas interiorizem esses hábitos básicos de higiene pessoal vai contribuir para que mantenham uma boa saúde.

Mas, às vezes há por parte da criança certa rejeição em fazer uso dos cuidados básicos de higienização corporal, para tanto podemos utilizar vários recursos tais como: sabonetes coloridos e com formatos diferenciados, pastas de dente com aromas mais atraentes ou mesmo caprichar na decoração do banheiro com figuras e personagens atraentes; utilizar livros e gibis, os quais abordam diversos temas relativos à higiene por meio de narrativas simples, ilustrações divertidas e uma linguagem adequada a cada faixa etária; propor atividades musicais, a música possui um papel muito importante na educação infantil ao estimular a atenção, a memória, a coordenação motora e facilitar o processo de aprendizagem das crianças; utilizar canções que abordem o tema da higiene, incentivando as crianças a cantar, a dançar e a fazer gestos e mímicas, pode ser uma solução eficiente para ensiná-las a cuidar melhor de sua saúde e do seu bem-estar de uma forma mais leve e divertida; assistir a vídeos, desenhos animados, filmes de curta duração voltados especialmente para o público infantil e programas educativos também são ótimas ferramentas para atrair a atenção das crianças e trazer diferentes abordagens para ensinar a importância da higiene outra dica é promover rodas de conversa, as rodas de conversa são momentos importantes de aprendizagem e troca de informações entre os professores e os seus alunos.

Podemos perceber que existem diversas ferramentas que permitem aos pais e aos educadores abordar temas como a higiene, a saúde e o bem-estar desde os primeiros anos de vida e da educação infantil, de uma forma tranquila e divertida, despertando um interesse puro por parte dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os hábitos de higiene pessoal devem ser ensinados às crianças desde cedo, a fim de desenvolver sua conscientização e para que sejam capazes de cuidar do próprio corpo de forma a promover uma boa saúde. Ou seja, manter bons hábitos de higiene diários (banho, alimentação saudável, vestuário e calçado limpos, descanso diário e a prática de exercício físico). Dessa forma este artigo visa contribuir sobre o assunto saúde e higiene e o dever de ensinar as crianças sobre a importância dos mesmos, para a prevenção de doenças provocadas por vírus e bactérias.

E para que isso aconteça é necessário muita dedicação e empenho da família em casa e dos professores na escola. Estes tem a função de acender a

luz que guiará os passos de um ser humano por toda sua infância, adolescência até a fase adulta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**- Brasília: MEC,2006.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

Acesso em 23 de Setembro de 2018.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

Acesso em 23 de Setembro de 2018.

MARANHÃO, D. G.; SARTI C. A. **Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação. v. 11, n. 22, p. 257-70, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª. ed. (Org. Michael Cole et al. e Trad.: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche). São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CONTO E RECONTO DE HISTÓRIAS ...

Idalina De Souza Peixoto
Maria Do Carmo Souza



CAMPOS DE JÚLIO – MT, 2014.

1. APRESENTAÇÃO

O projeto conto e reconto de histórias que será desenvolvido de 13 a 21 de outubro na Creche Municipal Pequeno Príncipe, terá como público alvo crianças de 3 a 4 anos, tendo como objetivo despertar nas crianças o prazer de ouvir, contar e recontar histórias. E para nós autores e coautores será um enorme prazer por conduzi-las a um mundo de magia e encantamento que comprovadamente traz benefícios que transcendem à vida escolar. Assim, o presente projeto será importante porque atende a necessidade da presença constante de trazer para a rotina da sala de aula histórias que motivem, encantem e despertem em nossas crianças a capacidade de desenvolver a imaginação. Nós, enquanto educadores acreditamos que a imaginação é tão necessária e importante quanto a inteligência.

2.JUSTIFICATIVA

Na educação infantil, a arte de contar história deve se fazer presente, pois pode fazer com que as crianças desenvolvam a fala, contribui para a interação e socialização de todos; assim como ela promove a interação, instiga e imaginação. Abramovich (1989, p. 16) salienta que “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”.

Entendemos que quando um educador utiliza a história na sala de aula, ele está praticando uma aprendizagem mais significativa. Nesse sentido através da exploração de histórias, podemos contemplar todas as formas de expressão integrando diversas áreas do conhecimento, tornando-as mais ricas, além de proporcionar as crianças vivências e possibilidades muito maiores.

Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. Nessas condições, cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o que se fala o texto escrito e a imagem. O professor lê a história, as crianças escutam, observam as gravuras e, frequentemente, depois de algumas leituras, já conseguem recontar a história, utilizando algumas expressões e palavras ouvidas na voz do professor. Nesse sentido, é importante ler as histórias tal qual está escrita, imprimindo ritmo à narrativa e dando à criança a ideia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo (RCNEI, VOL. 3, p.144).

Sabendo-se que o conto e reconto de histórias desperta nas crianças um enorme prazer por conduzi-las a um mundo de magia e encantamento e comprovadamente trazendo benefícios que transcendem à vida escolar. Assim, o presente projeto justifica-se pela necessidade da presença constante de trazer para a rotina da sala de aula histórias que motivem, encantem e despertem em nossas crianças a certeza que a imaginação é tão necessária e importante quanto a inteligência.

3. OBJETIVO GERAL

Proporcionar momentos de encantamento e magia buscando fazer com que as crianças unam o entretenimento e a instrução ao prazer do conto e reconto de histórias. Dessa maneira a história vem educar e sensibilizar reunindo a beleza das palavras e das imagens, desenvolvendo capacidades de emoção, admiração do ser humano e enriquecendo suas experiências escolares, cidadãos e pessoais, trazendo benefícios consideráveis à linguagem oral, gráfica e corporal.

3.1. OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- ✓ Aproximar a criança do universo letrado;
- ✓ Incentivar a o prazer da leitura;
- ✓ Enriquecer o vocabulário;
- ✓ Despertar novas emoções;
- ✓ Promover a socialização;
- ✓ Apresentar novas possibilidades que possam incentivar a imaginação e a criatividade.
- ✓ Propiciar momentos de prazer com dramatizações e narrativas;
- ✓ Enriquecer o imaginário infantil;
- ✓ Manusear diversos gêneros literários;
- ✓ Desenvolver a capacidade de ouvir o outro e de se expressar.
- ✓ Envolver as famílias no processo de desenvolvimento do projeto;
- ✓ Estimular a interação da criança;
- ✓ Desenvolver autoestima sobre suas características físicas;
- ✓ Estimular a oralidade;
- ✓ Discriminar diferentes cores, baixo/alto e maior/ menor;
- ✓ Perceber as diferenças e semelhanças entre as pessoas;
- ✓ Elevar a autoestima das crianças;
- ✓ Oportunizar as crianças o desenvolvimento da capacidade e de estabelecer aproximação a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relação espacial e temporal.

4.METODOLOGIA

- ✓ Rodinha de conversa
- ✓ História e Dramatizações;
- ✓ Fantoches e Dedoches;
- ✓ Avental, Tapete e Casinha para contar história;
- ✓ Manuseio de livros e revistas para leitura visual;
- ✓ Brincadeira de roda e Jogos.
- ✓ Dvds
- ✓ Brincadeiras de faz -de -conta;
- ✓ Música e Dança;
- ✓ Utilização de espelho;
- ✓ Pintura e Desenho;
- ✓ Modelagem e colagem;
- ✓ Regras de convívio social;
- ✓ Numerais;
- ✓ Animais;

1. RECURSOS

- ✓ Livros, CDs, DVD, Tinta guache, Lápis de cor, Giz de cera.

6.AVALIAÇÃO

A avaliação será continua diariamente com registros no caderno de plano, através de observação do envolvimento das crianças mediante as atividades propostas.

7.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993. **Por uma arte de contar histórias.** Disponível em: <<http://www.docedeletra.com.br/semparar/hspfanny.html>>. Acessado em: **6 jan. 2003.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação: Brasília, DF, 1998. <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?id=2383>

ANEXOS





REFLEXÃO SOBRE A INDISCIPLINA NA ESCOLA

Luiz Fábio da Silva Dourado
Flávia Maria Ferreira
Sirleide Tavares

RESUMO:

Neste artigo foi realizada uma reflexão sobre a temática indisciplina no contexto escolar, destacando-a como um dos maiores empecilhos do trabalho pedagógico atualmente. Esta reflexão teve como objetivo apontar os motivos, consequências e formas de diminuir o problema da indisciplina nas escolas, compreendendo também a importância do envolvimento da família na vida escolar dos seus filhos, sendo ela uma parceira imprescindível neste processo com suas atribuições definidas. Fica evidenciado com este estudo que a indisciplina é um problema de todos, inclusive das políticas educacionais, ou seja, não apenas do professor, apesar dele ser o protagonista na busca pela disciplina. Buscamos deixar claro que a culpa pela indisciplina não é exclusivamente do aluno.

Palavras-chave: Indisciplina, aluno, professor, pais, educação.

INTRODUÇÃO

Com base em observações feitas no cotidiano de algumas escolas é possível perceber que a educação no Brasil não caminha muito bem. Além da falta de investimento por parte dos governantes nas estruturas das escolas, dos baixos salários, da pouca participação na vida escolar dos filhos pelas famílias ainda tem algo que muito aflige os profissionais e prejudica muito o aprendizado dos alunos: a indisciplina. Neste artigo iremos discorrer sobre algumas situações enfrentadas pelos professores em relação à indisciplina dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

A escola sempre teve a função de colaborar com a inclusão das pessoas na sociedade. Para isso é preciso que os alunos aprendam desde cedo, bons modos de convivência uns com os outros e ela tem feito isso ensinando as normas básicas comportamentais. Entretanto, a escola atual tem assumido

papel que vai além do processo de ensino, como cuidar das crianças enquanto os pais trabalham, por exemplo. Quando o aluno permanece na escola por outros fins, como ser cuidado pela mesma, encontrar os amigos ou apenas para fugir dos afazeres domésticos, atos de indisciplina sempre acontecem, pois, seu objetivo ali não é estudar. Segundo Ferreira (1986, p.595), indisciplinado é aquele que “se insurge contra a disciplina”. Numa escola geralmente compreende-se a indisciplina, como um comportamento inapropriado, desrespeitoso, rebelde entre outros. Tudo isso desequilibra a aula, torna o trabalho árduo e deixa o professor desmotivado. Muitas vezes ele recorre a família do aluno buscando parceria, porém nem sempre é acolhido, pois às vezes se depara com pais totalmente descompromissados com a educação dos filhos.

De acordo com Eurides Brito da Silva (1978, p. 780): “É ponto pacífico que a missão de orientar a formação do sistema de valores da criança compete à família com o concurso da escola e da comunidade. ” Então, não se pode esperar que o professor faça tudo sozinho e que a escola cumpra o que é função da família fazer. Escola e família precisam caminhar juntas buscando o mesmo objetivo, o aprendizado dos alunos e a compreensão dos valores básicos necessários para se viver bem em sociedade. Certamente os valores os quais nos referimos devem ser construídos juntos, alunos, professores e pais. Conforme Abud e Romeu (1989, p.89)

É importante ressaltar que tal diretriz disciplinar não deve se restringir a estabelecer um conjunto de normas que organizem o ambiente escolar, mas deve também orientar a própria cultura daquilo que a comunidade deseja em termos de desenvolvimento disciplinar. Afinal, a disciplina deve ser também um objetivo educacional.

De acordo com Antunes (2002, p. 25) “ensinar não é fácil e educar mais difícil ainda; mas não ensina quem não constrói democraticamente as linhas do que é e do que não é nítido”. É preciso dialogar com os alunos deixando claro os motivos de cada norma, seja ela apenas de uma determinada aula ou da escola de um modo geral. Vemos muitas escolas que adotam normas disciplinares que nem mesmo seus profissionais tem clareza da razão pelas quais elas existem ali, então dificilmente os alunos irão cumprir e isso certamente irá gerar mais indisciplina. Com isso o ambiente de trabalho vira um lugar conflituoso e até mesmo o que é ensinado fica incoerente e sem significado para os alunos.

Professores e alunos precisam desenvolver uma comunicação de modo eficaz a fim de que a aprendizagem significativa ocorra efetivamente.

Vasconcelos (2003, p. 58) diz que: “o professor desempenha neste processo o papel de modelo, guia, referência (seja para ser seguido ou contestado).”

Todo êxito esperado na aprendizagem dos alunos e na redução da indisciplina dos mesmos só será alcançado se houver colaboração efetiva dos pais. Os mesmos precisam manter-se informados sobre os resultados obtidos pelos filhos, ajudar os professores a fim de tornar mais coerente e eficiente a atuação escolar, se preocupando com as atividades realizadas pelos filhos na escola; dar a ela seu devido valor, conhecer e respeitar suas normas de conduta, demonstrar aos filhos que confia nela, não tecer comentários sem fundamentos sobre a escola dos seus filhos, estar atentos às tarefas para casa solicitadas pela escola, cuidar da frequência dos filhos às aulas, participar das reuniões promovidas pela escola sugerindo melhorias quando forem necessárias, participar dos eventos dos escola, pois isso mostra aos filhos a função social da mesma e os aproximam mais ainda dela, entre outras coisas.

Os pais precisam se dedicar à educação dos filhos, e também serem exemplo de comportamentos, como pontualidade, honestidade, respeito mútuo etc, e dar-lhes a liberdade para desenvolverem seu modo próprio de pensar e agir. Os pais precisam ensinar os filhos que nem tudo eles podem pelo menos naquele determinado momento, para que ao se depararem com alguma norma da escola que negue a sua vontade, eles saibam que isso faz parte do convívio social, pois nem sempre ouviremos sim.

Um fato que faz muitos alunos serem indisciplinados na escola é devido em casa eles ouvirem sim para tudo que querem, ou seja, eles decidem o que querem comer, onde, quando, o horário de sair e voltar para casa etc. Não tendo limite em nada, então quando vai para escola se depara com não em muitas coisas, obviamente sua reação será de rebeldia, refletindo como forma de indisciplina durante as aulas Enquanto nossa sociedade se desenvolve, não vemos melhora na disciplina dos alunos, a impressão de muitos professores é de que estamos regredindo, pois vemos vários relatos de professores que foram agredidos verbalmente e até fisicamente por aluno indisciplinado. Os alunos se veem “cheios” de razão e o professor jogado a sorte, sem muito recurso para recorrer, até parece que estão sozinhos nesta luta. As famílias parecem estar cada vez mais distantes e descompromissadas da escola.

Mesmo com toda esta reflexão não podemos culpar somente os alunos, o diálogo entre os envolvidos neste processo é sempre importante até porque toda relação deve ser construída em conjunto. Estrela (1992, p.17) a indisciplina pode ser pensada como negação da disciplina, ou como “desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas pelo grupo”.

Conforme Estrela (1995 p. 65)

O professor é quem produz e comunica normas sociais que julga necessárias para exercer sua ação pedagógica, e assim determina certas posturas e regras a serem seguidas, sendo muitas vezes sem dialogar com os alunos sobre as mesmas, e sem refletir se elas realmente estão em consonância com as suas expectativas e necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as reflexões demonstradas, podemos verificar que professores e pais precisam juntos discutirem sobre os motivos e os efeitos da indisciplina no aprendizado dos alunos. Então, escola e família devem juntos resolver os conflitos disciplinares na escola de forma consciente, em que cada qual desempenha uma função compreendendo que, ambas são importantes na formação dos alunos, mas, que, cada uma tem suas limitações.

A família como tutora de seus filhos, cabe-lhes a educação em termos de valores e a escola a transmissão de conhecimento cientificamente sistematizado, sabemos que não é uma tarefa fácil para ambos como principais responsáveis pela educação, mas elas precisam desempenhar e repensar o papel que lhes cabe de forma a favorecer o processo ensino-aprendizagem. Qualquer que seja a estratégia de ação pedagógica constituída ou reconstituída é de suma importância atentar para a função de cada um: professores, pais, enfim, o todo escolar e daí a afirmação por parte da escola: “queremos alunos, os filhos são para vocês”, e isso deixa bem claro o verdadeiro papel da escola enquanto transmissora de conhecimento.

É preciso pelo menos amenizar a indisciplina nas escolas, pois ela tem sido um dos grandes entraves na qualidade do trabalho do professor. Parte do tempo de uma aula é gasta com o professor cuidando do comportamento dos alunos ao invés de ensinar o conteúdo preparado por ele. Com certeza isso resulta em prejuízo no aprendizado deles, pois sabemos que conflitos podem interferir, de forma negativa no processo ensino aprendizagem, considerando o tempo precioso dispensado pelos professores e equipe pedagógica na resolução dos problemas decorrentes destes. Os reflexos dos referidos conflitos disciplinares, fragmentam o processo de ensinar e aprender impedindo na maioria das vezes, ações pedagógicas exitosas e de qualidade.

As famílias precisam participar mais da vida escolar dos seus filhos e cumprirem efetivamente sua função na educação inicial deles. Entendemos que a família é a base principal na formação e desenvolvimento do ser

humano. A partir do nascimento, começamos a receber a educação básica para viver em sociedade e exercer a cidadania, como: pedir licença, pedir desculpas, agradecer, obedecer, pedir, por favor, dividir, compartilhar, respeitar-se, respeitar os pais, os colegas os mais velhos, aprender a se comportar adequadamente nos lugares, a esperar a sua vez entre outras coisas. Com isso, não podemos continuar delegando a função de educar somente à escola.

As políticas educacionais precisam subsidiar o trabalho do professor com os recursos que ele necessita para conquistar a atenção dos alunos e assim envolvê-los mais em suas aulas. Certamente não iremos conseguir melhores resultados no rendimento escolar dos alunos se continuarmos esperando apenas que o professor faça a sua parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, M.; ROMEU, S. A problemática da disciplina na escola: relato de experiência. In: DANTOLA, A. (Org.). **Disciplina na Escola**. São Paulo: E. P. U. 1989.

ANTUNES, C. **Professor Bonzinho = Aluno Difícil**: a questão da indisciplina em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2002.

ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SILVA, E. B. da. A antecipação do início da escolarização. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Revista Conjunta dos Conselhos de Educação**: 1963 / 1978. Brasília: CFE / MEC /DDD, 1980.

VASCONCELOS C. dos S. **Para onde vai o Professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

A PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Marcia Maria de Almeida

Maria José Felisbino da Silva

RESUMO

O artigo tem como objetivo compreender quais contribuições as atividades psicomotoras traz para o desenvolvimento da criança na educação infantil. A escola transformou-se em um importante espaço para as crianças experimentar novas vivências. O ensino infantil, diante dessa nova demanda de necessidade das crianças, passou a ter uma importância fundamental na estruturação do desenvolvimento psicomotor, preparando a base, os alicerces que serão determinantes na aquisição de novas aprendizagens, dentro e fora da escola. Amparados por teóricos com: Wallon, Freire, Negrine, Piaget, Medonça e outros, onde desenvolvem estudos que auxiliam profissionais da educação em aplicar atividade que estabeleça uma conexão sensorial e perceptivo que leva a criança ao conhecimento do meio em que vive. Visto que a psicomotricidade é uma ferramenta que auxilia no processo de formação da criança trazendo um olhar pedagógico e preventivo. Portanto vale ressaltar que através dessa ciência, que se utiliza do movimento para estudar a complexidade humana, enxergando o indivíduo com uma visão global, sendo considerado seus aspectos corporais, cognitivos e sócio-afetivos.

Palavras chave: movimento, educação psicomotora, docente, aprendizagem, desenvolvimento.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido pelas alunas de Pós-graduação “lato sensu” em Psicomotricidade em educação infantil e educação física escolar, no qual tem como objetivo disponibilizar aos profissionais da educação infantil ideias de atividades a serem trabalhadas nessa etapa e criar possibilidades de pesquisa sobre psicomotricidade na educação infantil, como forma de

enriquecimento no processo de ensino aprendizagem para que a mesma ocorra de forma significativa dentro do contexto escolar.

Visto que a criança demonstra em seus movimentos a afetividade, seus desejos e comunicação, a psicomotricidade trabalhada nessa etapa, pode corrigir algumas debilidades, dificuldades ou deficiências que ainda está em formação na criança.

Sabendo que a psicomotricidade sendo uma ciência que estuda as ações do sistema nervoso central que cria uma consciência no ser humano sobre os movimentos que realiza nos padrões motores, como velocidade, espaço e tempo, ocupam um lugar importante, sobretudo na etapa da educação infantil onde podemos reconhecer a interdependência entre os desenvolvimentos motores, afetivos e intelectuais, e nessa fase podemos desenvolver competências e habilidades, onde se ampliarão a cada fase ou etapa do desenvolvimento efetivo do processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, a escola como instituição tem como prioridade oferecer e cumprir seu papel social, o de dar condições necessárias para a aplicação dessas atividades psicomotoras respectivamente na escola, pois sendo uma ação conjunta terá resultado satisfatório na vida adulta da criança. Dessa forma, os professores são mediadores deste processo e devem ter suas práticas pedagógicas voltadas para uma ação consciente com alternativas que seja relevante nesse processo de ensino aprendizagem, visando garantir um ensino de qualidade adequando meios para que a criança construa a linguagem corporal e intelectual através das atividades psicomotoras.

2. A DEFINIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE

De acordo com os estudos realizados a psicomotricidade é uma ciência que estuda o homem por meio de seus movimentos que exprime, em sua realização, aspecto motores, afetivos e cognitivos, resultados de relação do sujeito com seu meio social. Assim a psicomotricidade refere-se exclusivamente ao ser humano, diferente do movimento que é um conceito físico aplicado a qualquer corpo, bem como de motilidade, conceito da biologia aplicada a qualquer ser vivo que possui capacidade de se mover, isto é, motricidade pode ser caracterizada como conjunto de possibilidades que o ser humano tem para movimentar-se.

Segundo Wallon, apud Fonseca (2008, p. 41) “o movimento surge, na ótica Walloniana, como resultado de uma rede de processos cognitivos, de imagens e de simbolização, que simultaneamente são ação e representação

motricidade e psiquismo”. Nesta perspectiva, Freire (2010) faz uma confirmação que as aulas de Educação Física na educação infantil usam-se uma metodologia muito frequente nas escolas, onde as crianças ficam confinadas em salas em cadeiras ficando imóvel. Segundo o autor essa metodologia tem o controle corporal e quem tem esse controle passa a controlar ideias e sentimentos. “Quem fica confinado em salas apertadas, sentado imóvel em carteiras, milhares de horas durante boa parte da vida, aprende a ficar sentada nas cadeiras, de onde talvez nunca venha a se erguer”. (FREIRE, 2010, p.114). As primeiras pesquisas que dão origem ao campo psicomotor correspondem a um enfoque eminentemente neurológico. A figura de Dupré, neuropsiquiatria, em 1990, é de fundamental importância para o âmbito psicomotor, já que é ele quem afirma a independência da debilidade motora (antecedente do sintoma psicomotor) de um possível correlato neurológico.

A história da psicomotricidade no Brasil anda acontecendo igual à história mundial, sendo os primeiros documentos registrados de seu nascimento foi na década de 1950, onde Gruspum mencionou as atividades motoras indicadas no tratamento de distúrbio de aprendizagem. A sociedade Brasileira de Terapia Psicomotora surgiu em 1980, sendo que mais tarde seu nome mudou para Sociedade Brasileira de Psicomotora (SBP) onde a psicomotricidade se define como “Ciência que tem por objetivo o estudo do homem, nas relações com seu mundo e seu mundo externo”.

2.1 A Psicomotricidade no Processo de Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil

A psicomotricidade contribui expressivamente para a formação e estruturação do esquema corporal tendo como objetivo principal incentivar a prática dos movimentos em todas as etapas da vida de uma criança. Por meio de atividades direcionadas, as crianças se divertem e se relacionam com o mundo em que vive, por isso cada vez mais essas práticas estão tomando conta das aulas de educação física e vem sendo adotada como dinâmica em outras aulas, assim trabalhando como atividade multidisciplinar. Segundo Negrine, (1986, P. 15):

A educação psicomotora é uma técnica, que através de exercícios e jogos adequados a cada faixa etária leva a criança ao desenvolvimento global de ser. Devendo estimular, de tal forma, toda uma atitude relacionada ao corpo, respeitando as diferenças individuais,

Na fase da educação infantil a criança busca experiências em seu próprio corpo formando conceitos e organizando esquema corporal, e com isso, trabalhando psicomotricidade, a criança terá noção de como se expressar usando seu corpo. Tais atividades recreativas farão com que a criança reconheça e proporcione habilidades no desenvolvimento corporal, emocional, física, social e criativo, visando a formação da sua personalidade. Na opinião de Medonça (2004p. 20 -21):

Os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento psicomotor infantil. É preciso estar atento para que nenhuma perturbação passe despercebida e seja tratada a tempo, para que a capacidade futura da criança não seja afetada e prejudique a aprendizagem da leitura e da escrita.

No ponto de vista do autor, para que o desenvolvimento infantil ocorra é necessário que a criança seja desenvolvida desde cedo, pois educação infantil é a primeira etapa da educação básica, portanto as atividades psicomotoras têm grande responsabilidade no crescimento e da criança.

Portanto Alguns fatores influenciam para que crianças com a mesma idade tenham comportamentos diferentes, como: o meio, o ambiente familiar e as possibilidades físicas. Por isso percebe-se a necessidades que os educadores conheçam e compreendam as capacidades de seus alunos, proporcionando o bem-estar, a felicidade e o crescimento, dentro dos limites de cada um, pois cada criança é única. Por isso o professor deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem e calcando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e afeto.

Então, a importância de conhecer as funções da psicomotricidade e como deve ser trabalhado para o crescimento do aluno é de suma importância para fazer um trabalho eficiente, pois sem esses conhecimentos poderá pular etapas do desenvolvimento motor e assim causar problemas gravíssimos no futuro da criança. Assim a exploração do espaço é um dos modos mais utilizados pelo bebê assim ele conhece a si, seus limites e suas possibilidades motoras, consta Referencial Curricular Nacional da educação infantil (1998, p. 18) um estudo feito por Wallon que:

[...] O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se

presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos.

De acordo com a citação o bebê se comunica com o corpo, possibilitando a ampliação de sua expressividade, por isso cabe aos educadores proporcionar atividades que possa ampliar cada vez esse o conhecimento de mundo da criança. De acordo com unidade três do RCNEI os movimento da criança da se inicio desde cedo, antes de andar eles já arruma um jeito de se locomover, que é rolar, engatinhar, sentar e etc., e as crianças de 1 a 3 anos já se locomove para todos os lados, e explora os espaços que o cerca, e começa a reconhecer o seu corpo através de imagens no espelho, e as 4 a 6 anos já consegue uma boa coordenação motora, já recorta, colar, encaixar peças pequenas, e brinca com o mundo imaginário transformando pequenos objetos e grandes aviões.

Na educação infantil são estabelecidas formas de se trabalhar os conteúdos de acordo com a faixa etária de cada criança, assim priorizar o desenvolvimento das capacidades, de como ela se movimenta e se expressa e ai que o professor deve realizar atividade que cada vez mais ela possa ampliar o conhecimento do seu aluno. Assim a cada etapa da educação infantil tem seus objetos a ser alcançados, descreve a didáticos adotados pelos professores de acordo com a faixa etária de cada criança, isso é, traz contribuições de como trabalhar com os temas: expressividades e equilíbrio e coordenação. Portanto para Wallon (1951 apud Le Camus, 1986, p.37):

[...] esquema corporal não é “um dado inicial, nem uma entidade biológica ou psíquica”, mas uma construção. [...] Estudar a gênese do esquema corporal na criança é indagar-se como a criança chega “a representação mais ou menos global, específica e diferenciada de seu corpo próprio”. [...] Esta aquisição é importante. É um elemento básico indispensável á construção da personalidade da criança. [...] É o resultado e a condição de legítimas relações entre o individuo e seu meio.

Na visão de Wallon o processo de desenvolvimento concebe como descontínuo, e se contrapões as teorias elaboradas segundo regras de maturação unívoca e de encadeamento de operação sucessiva do pensamento. Em suas formulações o desenvolvimento advém de um processo de superação, por incorporação, de antigas atitudes e formas de pensamento, motivado pelas contradições presentes, assim para o autor o homem é o processo histórico precisamente no processo de seus atos, de suas relações. Piaget, por sua vez fundamenta a sua teoria numa visão evolutiva, sendo diferentemente de Wallon, para o qual o sujeito é antes de tudo em ser social, portanto Piaget parte de um sujeito biológico, uma

espécie de organismo rudimentar que, por meio de experiência, desenvolve-se rumo à socialização. Assim com base nos estudos de Piaget Pulask (1983, p. 32) afirma que o bebê:

[...] vem ao mundo equipado com uns poucos reflexos neonatais, como sugar e agarrar, que fazem parte de sua herança biológica. Além desse, seu comportamento consiste em movimentos motores, a princípio sem coordenação e sem objetivo.

Desse modo, concede o desenvolvimento como um progresso de equilíbrio progressiva, que parte de um estado anterior até atingir um estado mais elevado, pois a equilíbrio tem o papel de promover um balanço entre as funções de assimilação e acomodação que, funcionando simultaneamente em todos os níveis biológico e intelectual, possibilitando o desenvolvimento tanto físico como cognitivo da criança a importância das contribuições de condutas psicomotoras no desenvolvimento da aprendizagem. Os estudos mostram que a psicomotricidade é uma ciência que tem por objeto de estudo o ser humano, através de seu corpo em movimento e a relação com o mundo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com os outros e consigo mesmo.

[...] A psicomotricidade é vista como ação educativa integrada e fundamentada na comunicação, na linguagem e nos movimentos naturais conscientes e espontâneos. "Tem como finalidade normalizar a aperfeiçoar a conduta global do ser humano" Ao trabalhar com os educando considera-se o ritmo próprio de cada um em seu processo de crescimento e desenvolvimento humano.

A psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele, localizando-se no tempo e no espaço. O movimento humano é construído em função de um objetivo. A partir de uma intenção com expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significativo. Visto que é necessário que toda criança passe por todas as etapas em seu desenvolvimento, e o trabalho da educação psicomotora deve prever a formação de base indispensável em desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos, de atividades lúdicas, se conscientize sobre seu corpo. Através dessas atividades lúdicas a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor, pois o cotidiano, as vivências diárias são permeadas de atividades psicomotoras, por isso, sua importância na ação educativa, pois possibilita o desenvolvimento humano nos mais diferentes aspectos, sendo os principais, a noção espacial, lateralidade, esquema corporal entre outros.

2.2 O Desenvolvimento motor segundo o Referencial Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI)

O decorrente ao estudo o RCNEI mostra que o bebe desde pequeno já utilizar ações de movimentos do próprio corpo como: rolar, engatilhar, virar e etc., segundo o RCNEI, (1998, p. 21):

[...] Aquisições como a apreensão e a locomoção representam importantes conquistas no plano da motricidade objetiva. Consolidando-se como instrumentos de ação sobre o mundo, aprimoram-se conforme as oportunidades que se oferecem à criança de explorar o espaço, manipular objetos, realizar atividades diversificadas e desafiadoras.

Diante desse contexto no leva a considerar a psicomotricidade na educação infantil como o processo que não se pode impedir a liberdade das ações corporais da criança, propiciando uma educação voltada para crianças ideais, que deve ser transformada mais rápida possível em adultos produtivos. Portanto, a criança de um a três anos logo aprende a se locomover e sente deslumbrada pelo fato de andar de um lado para outro, essa locomoção causa nela uma liberdade de explorar esse espaço, deixando a mão livre, e é aí que ela mexe em tudo, pesquisa, e aprende com seu próprio corpo. De acordo com Referencial Nacional Curricular da educação Infantil (1998, p.23):

[...] No plano da consciência corporal, nessa idade a criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que faz diante do espelho. Nessas situações, ela aprende a reconhecer as características físicas que integram a sua pessoa, o que é fundamental para a construção de sua identidade.

Tratando-se da Educação Infantil, esses aspectos tornam-se ainda mais relevante, pois o desenvolvimento cognitivo e integral da criança está associado ao seu corpo e seus movimentos, pois o professor e a escola precisam estar conscientes dessa interdependência se realmente desejam ampliar sua colaboração e seu compromisso com aprendizagem de seus alunos. Nesta perspectiva o RCNEI (1998, p.27) mostra as praticas educativas que facilita o desenvolvimento das capacidades de crianças de faixa etária de um a três anos que são:

- ✓ Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;

- ✓ Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- ✓ Deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;
- ✓ explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos.

Na educação infantil são estabelecidas formas de se trabalhar os conteúdos de acordo com a faixa etária da criança, assim priorizar o desenvolvimento das capacidades, de como ela se movimenta e se expressa, e cabe ao professor realizar atividade que cada vez mais ela possa ampliar o conhecimento do seu aluno, utilizando temas como: expressividades e equilíbrio e coordenação.

Uma visão mais atual sobre a cognição da aprendizagem humana é que vai além do conteúdo frio e racional e estanque proposto em diversas salas de aulas, portanto hoje a dimensão cognitiva abarca as relações, as coordenações e as ações que o ser humano realiza em sua vida, por isso, a observação da cognição na prática educativa deve incluir o domínio das ações, isso é o saber fazer.

2.5 A importância das atividades para cada área do desenvolvimento neuropsicomotor.

O desenvolvimento motor é o resultado de certos tecidos nervosos, aumento em tamanho e complexidade do sistema nervoso central, crescimento dos ossos e músculos. São, portanto comportamentos não aprendidos que surgem espontaneamente desde que a criança tenha condições adequadas para exercitar-se. Esses comportamentos não se desenvolverão caso haja algum tipo de distúrbio ou doença.

As suas principais funções psicomotora é um bom desenvolvimento da estruturação do esquema corporal que mostre a evolução da apresentação da imagem do corpo e o reconhecimento do próprio corpo. A prática psicomotora são todas as atividades que visam estimular as várias áreas do desenvolvimento que vamos mencionar a seguir:

2.5.1 Coordenação Global:

Envolve a coordenação motora grossa e a fina, no entanto a coordenação motora grossa é a realização de grandes movimentos com todo o corpo, envolvendo as grandes massas musculares, havendo harmonia nos deslocamentos. Não a precisão nos movimentos, embora seja importante a

coordenação perfeita dos movimentos. Exemplo: marchar, batendo palmas, correr, saltar, engatinhar, rolar, escalar.

2.5.2 Coordenação Fina:

A coordenação motora fina é a capacidade para realizar movimentos específicos, usando os pequenos músculos, a fim de atingir a execução bem sucedida da habilidade. Requer um ato de grande precisão no movimento. Movimentos manuais em que a coordenação e a precisão são essenciais. Exemplo de atividades como : abotoar e desabotoar, abrir e fechar zíperes, rasgar papel com a mão, etc.

2.5.3 Óculo Manual:

É necessário que haja um controle ocular, isto é visão acompanhando os gestos da mão, e apresenta atividades como: lançar bolas, boliche, encaixar pinos, casinha de encaixe de figuras geométrica e outros.

2.5.3 Esquema Corporal

É representação global, científica e diferenciada que a criança tem de seu próprio corpo capacidades de reconhecer e nomear as partes do corpo e as funções que ele tem.

Portanto existem alguns aspectos que compõem o e esquema corporal são: conhecimento do próprio corpo e de suas partes interligadas, consciência do corpo, construção de esquema (experiências sensório-motoras) e outros.

2.5.4 Lateralidade

A lateralidade exprime a capacidade de integração sensório-motor dos órgãos pares, como pés, mãos, olhos, ouvidos, etc., assim tornando-as funcionais e competentes no direcionamento das variadas formas de orientação do trabalho do indivíduo. É também função da lateralizarão a integração bilateral necessária ao controle postural e perceptivo-visual. De acordo com o contexto apresenta-se exercício para trabalhar e desenvolver as noções de lateralidade são eles: Andar em linha reta, curva; zigue-zaque, andar em (pistas limitadas com fita etc.), desenho espontâneo com lápis de cera, etc.

2.5.4 Estruturação Espacial:

É a capacidade que tem o indivíduo de situar-se e orientar-se, localizar outra pessoa ou objeto dentro de um determinado espaço. Quando a criança aprender noções de situação, tamanho, movimentos, formas, volumes e outras, ela atingirá a etapa de orientação espacial.

Exercícios que ajudam a desenvolver a estruturação espacial: noções de movimentos, levantar, abaixar, empurrar, puxar, andar e correr, noções de tamanhos e formas.

2.5.4 Estruturação Temporal:

É uma habilidade importante para uma adaptação favorável da criança, pois lhe permite não só movimentar-se e reconhecer-se no espaço, mas também desencadear e dar seqüências aos seus gestos, localizar as partes do seu corpo e situá-la no espaço, coordenar sua temporalidade e organizar sua vida cotidiana, sendo importantíssima no processo de adaptação do indivíduo ao meio, uma vez que tudo ocupa um determinado lugar no espaço em um dado momento. Assim segue exemplo de atividade que pode ser desenvolvida em sala: dados do dia, calendário, dias da semana, banco de imagens de atividades diárias de crianças, adulto.

2.5.5 Discriminação Visual:

É a capacidade de ver as diferenças e semelhanças nas formas, cores, tamanhos, posições e orientações. Uma criança com problemas de discriminação visual tem dificuldade com a percepção das diferenças/semelhanças em palavras, letras, imagens, formas, e outros objetos. Isso pode levar a problemas na leitura, escrita e soletração. Atividades para desenvolver a discriminação visual: figuras de cor, forma, tamanhos iguais e diferentes, reproduzir desenhos usando cubos, brinquedos de construção, blocos lógicos, etc.

2.5.6 Discriminação Auditiva

É caracterizada pela capacidade para perceber as diferenças entre os sons da fala e para seqüenciá-los em palavras escritas. É uma componente essencial no que diz respeito ao uso correto da linguagem e à

decodificação da leitura. Algumas sugestões de atividades trabalhadas com os sons e favorecimento a discriminação auditiva: estímulo auditivo e visual: bingo de sons, utilizando cartelas com figuras, estímulos de memória: mostrar alguns sons e pedir a identificação na ordem os sons ouvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

De acordo com estudos realizados ensinar movimentos na educação infantil é ampliar as possibilidades de deixar a criança explorar seu potencial de habilidade, lembrando que nem todo aluno aprende da mesma forma. Nesse caso não há regra única para ensinar, mas é importante ressaltar como recomendação que o professor deve criar diferentes maneiras para ensinar o mesmo conteúdo, mudando sempre as rotas de ensino, para que todas as crianças consigam compreender o que está sendo ensinado, atribuindo significado aquilo que aprende e não apenas repetindo um movimento de forma adestrada. De acordo com esse contexto vale apenas ressaltar a importância que quando o professor propõe atividade desafiando a capacidade do seu aluno, ou seja, uma atividade dada em de situação problema, permeada pela ludicidade, com certeza o proporcionará no aluno certo estímulo, onde o mesmo demonstrará mais interesse em participar quando seu potencial é desafiado.

Neste caso para que haja aprendizagem de forma ampla professor deve ser criativo e sempre procurar variar seus encontros com a criança, proporcionando situações diferenciadas para elas vivenciarem. No entanto é preciso buscar aprender a psicomotricidade enquanto prática social, assim facilitar um espaço de desafios, que ofereça às crianças a oportunidade para desenvolver suas capacidades e conquistar autonomia social e intelectual, tendo com eixo fundamental a ética, a justiça e os direitos humanos..

Acrescenta-se também que com os estudos realizados contribuiu como instrumentos, práticos e reflexivos, para dar suporte a tarefa de promover um processo educacional verdadeiramente sócio-afetivo, solidário e participativo.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria Tereza Venceslau de. ORTIZ, Cisele. **Interações; Ser Professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação.** Coleção Interações. Ministério da Educação, 2012.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira, HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Ministério da Educação, Porto Alegre, Grupa A, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação infantil. Ministério da educação, Editora moderna, 1º edição São Paulo, 2012.

GONÇALVES, Fátima. Do **Andar ao Escrever, um Caminho Psicomotor**. Edição MIMIX. Editora Cultural RBL. LTDA. Cajamar/ s/p. 2014.

NISTA- PICCOLO, Vilma Lení. MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em Movimento na Educação Infantil**. 1º Edição, 2012, Editora Telos.

OLIVEIRA, Zilda Ramos de et al. **O trabalho do professor na educação infantil**. Ministério da Educação, editora Biruta, 2012.

Referencial curricular nacional para a educação infantil. **Conhecimento de mundo**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume III. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acessado em 19 de out. 2017.

SILVA, Daniel Vieira da. MAX, Guntler Haetinger. **Ludicidade e psicomotricidade**. IESDE Brasil S.A. 2008. Curitiba.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRECHE

Fatima Rosangela Silva Cailos
Lucilene Leite Xavier

RESUMO

Como o artigo mostra a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança, destaca-se então que ela está em uma constante fase de crescimento, agindo, interagindo e transformando o mundo, portanto a infância é fundamental para que aprenda a brincar, pois é através do brincar que a criança desenvolve, constrói pensamentos e seu próprio jeito de ver o mundo, aprendendo a interagir com a realidade. O professor de Educação Infantil é alguém capaz de ajudá-la a se comunicar, a expressar sentimentos de alegria, tristeza, angústia, sempre partindo do brincar, pois é através do brincar que a criança desenvolve habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas e cognitivas.

Palavras-chave: criança; educação infantil; brincar; aprendizagem; professor.

1. INTRODUÇÃO

Pensar a criança, infância e educação requerem muito esforço e muita reflexão. A escolha desse tema nasce do interesse em melhor compreender o conceito da educação infantil como espaço privilegiado da aprendizagem infantil onde é possível assimilar o aprender com o brincar.

No Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 76-88, 2014, tem como objetivo esclarecer a importância do brincar no contexto da etapa educacional denominada Educação Infantil, mostrando que o lúdico é considerado como importante fator no processo ensino e aprendizagem.

Buscou-se nos livros e artigos científicos referências de diversos autores que trazem discussões teóricas sobre o tema. O artigo está estruturado em tópicos que abordam o conceito de criança e infância, destacando-se que com o passar dos séculos a criança assume papéis diferentes devido à época e a sociedade que a insere, sendo hoje a criança um ser totalmente único e singular no centro da família.

É durante a infância que ocorrem interações entre o mundo e o meio em que a criança vive, ocorrendo uma aprendizagem significativa.

A infância conhecida como a etapa das brincadeiras, do lúdico, logo se pensa no brincar, é nessa etapa que a criança aprende brincando. Ao lembrarmos de criança e infância, automaticamente lembramos de educação, ou seja, na educação infantil, outro tópico a ser abordado neste artigo, sendo que a educação

infantil é a primeira etapa da educação básica. A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento absoluto das crianças até os quatro anos de idade e é nessa etapa que as crianças descobrem novos valores, sentimentos, costumes, ocorrendo também o desenvolvimento da autonomia, da identidade e a interação com outras pessoas. Outro tópico que se destaca no artigo é o brincar, constituindo-se como atividade fundamental nesse período do desenvolvimento infantil.

2.A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO UNIVERSO LÚDICO (JOGOS, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS)

O ato de brincar acontece em determinados momentos do cotidiano infantil, neste contexto, Oliveira (2000) aponta o ato de brincar, como sendo um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros. Assim, as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isto é importante para dar início à atividade em si.

O brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida da criança desde os mais funcionais até os de regras. Estes são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade. E o jogo é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem, neste sentido, Carvalho (1992, p.14) afirma que:

[...] desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante.

Carvalho (1992, p.28) acrescenta, mais adiante:

[...] o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo.

As ações com o jogo devem ser criadas e recriadas, para que sejam sempre uma nova descoberta e sempre se transformem em um novo jogo, em

uma nova forma de jogar. Quando a criança brinca, sem saber fornece várias informações a seu respeito, no entanto, o brincar pode ser útil para estimular seu desenvolvimento integral, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar.

É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Por meio da ludicidade a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar. Em contrapartida, em um ambiente sério e sem motivações, os educandos acabam evitando expressar seus pensamentos e sentimentos e realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos. Zanluchi (2005, p.91) afirma que “A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia.”, portanto, as crianças, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo assim melhores resultados gerais no desenrolar da sua vida.

Entretanto, Vygotsky (1998) toma como ponto de partida a existência de uma relação entre um determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. Defende a ideia de que, para verificar o nível de desenvolvimento da criança, temos que determinar pelo menos, dois níveis de desenvolvimento. Para Vygotsky, citado por Baquero (1998), a brincadeira, o jogo são atividades específicas da infância, na quais a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. É uma atividade com contexto cultural e social. O autor relata sobre a zona de desenvolvimento proximal que é a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver, independentemente, um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz.

2.1. Ensino-aprendizagem através do brincar na infância

Na educação de modo geral, e principalmente na Educação Infantil o brincar é um potente veículo de aprendizagem experiencial, visto que permite, através do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social. A proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, é incorporar o conhecimento através das características do conhecimento do mundo. O lúdico promove o rendimento escolar além do conhecimento, oralidade, pensamento e o sentido. Assim, Goés (2008, p 37), afirma ainda que:

[...] a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorado, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo.

Contudo, compreender a relevância do brincar possibilita aos professores intervir de maneira apropriada, não interferindo e descaracterizando o prazer que o lúdico proporciona. Portanto, o brincar utilizado como recurso pedagógico não deve ser dissociado da atividade lúdica que o compõe, sob o risco de descaracterizar-se, afinal, a vida escolar regida por normas e tempos determinados, por si só já favorece este mesmo processo, fazendo do brincar na escola um brincar diferente das outras ocasiões. A incorporação de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica, podem desenvolver diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos para as crianças.

Criança, ao brincar, não pensa em nenhuma outra coisa a não ser a brincadeira. Nela, ela cria, inventa, constrói, é o que quiser ser. "A atividade lúdica propicia uma experiência de plenitude: quando nos entregamos a ela, nos envolvemos por completo, estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis (...) Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo" (LUCKESI apud PEREIRA, 2002, p 13). ud PEREIRA, 2002, p 13).

O ambiente criado para a criança desenvolver suas atividades lúdicas deverá propiciar à socialização, visando o desenvolvimento de atividades que possibilitem o lúdico individual e coletivo, permitindo-lhe construir o próprio conhecimento, por meio da criatividade, do estímulo. Os jogos e brinquedos são partes integrantes na proposta educativa do currículo da educação infantil, uma vez que propiciam o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos. O brinquedo tem um papel muito importante na estimulação da inteligência e na formação do caráter das crianças. Brincar é uma atividade muito mais séria do que pode parecer. O desafio contido nas situações lúdicas estimula o pensamento e a criatividade, nutrindo assim a vida interior da criança. Através do brinquedo ela conhece e ressignifica o mundo ao seu redor (CUNHA, 2004).

Piaget (1998) e Vygotsky (1989), desenvolveram estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento que auxiliam a compreensão e norteiam o trabalho de educadores na educação infantil. Segundo Vygotsky (1989), "o desenvolvimento é um processo de internalização de modos culturais de pensar e agir". Esse processo, segundo ele, "inicia-se nas relações sociais, em que os adultos ou crianças mais experientes, por meio da linguagem, do jogo,

compartilham com a criança seus sistemas de pensamento e ação". Conforme Kishimoto (2002), "o brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem. A utilização combinatória da linguagem funciona como instrumento de pensamento e ação".

Embora se reconheça que a brincadeira tem sido uma âncora no desenvolvimento infantil, em alguns casos, educadores e famílias ainda a descrevem como perda de tempo. Diante disso, o lúdico, em alguns momentos, restringe-se aos momentos recreativos (Kishimoto 2002).

Coloca que "a conduta lúdica, ao minimizar as consequências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca, incorporando a característica que alguns autores pontuam como futilidade, um ato sem consequência".

Por que isso tem acontecido, uma vez que se sabe que o brincar estimula e auxilia o desenvolvimento da criança? Considerar a ludicidade é contribuir para que haja uma construção significativa por parte das crianças. De acordo com Bateson (1977) e Bruner (1996), "as brincadeiras são formas de comunicação, permitindo partilhar significados e regras para desenvolver e educar as crianças". Brincando com outras crianças, os pequenos expressam ideias, socializam-se, ampliam seus conhecimentos, criam suas próprias regras. Que aprendizado significativo à criança pode adquirir com o brincar? Vários aprendizados. Para Ausubel (1980), o mais importante é a aprendizagem cognitiva, isto é, quando os conteúdos se integram e são aprendidos e ordenados, formando uma estrutura cognitiva, estrutura essa que representa todas as informações que o sujeito armazena, ocasionando o conhecimento. Quando uma pessoa já detém um conhecimento sobre algo aprendido anteriormente e passa a assimilar novas informações, essas novas informações serão assimiladas e armazenadas na estrutura cognitiva que o indivíduo já havia adquirido.

Muitos objetos não são considerados pelos adultos como brinquedos, mas as crianças os têm como algo maravilhoso em seu fantástico mundo, onde elas criam situações e histórias. Um cabo de vassoura transforma-se em um cavalo, um boneco em um filho, uma cadeira transforma-se em carro. O contato direto da criança com os objetos proporciona-lhe uma aprendizagem rica e multidisciplinar.

O educador pode desempenhar um importante papel no transcorrer das brincadeiras se consegue discernir os momentos em que deve só observar, em que deve intervir na coordenação da brincadeira, ou em que deve integrar-se como participante das mesmas. (OLIVEIRA, 1992 in: KISHIMOTO, 2002, [s.p]).

Partindo desse princípio, a atividade e situação proposta pela escola devem contemplar e favorecer a descoberta, a construção do conhecimento e à exploração, para que esta possibilite à criança um contexto educacional significativo, livre e prazeroso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rotina do aluno de Educação Infantil deve levar em conta o contexto social que o envolve. Compreender o universo infantil exige habilidade, conhecimento e prática. A avaliação da prática pedagógica nesse contexto requer uma constância, visto que se trata de pessoas em processo de formação. Parece fácil e óbvio atender a esse público, mas é mero engano. Exige-se muito mais do educador do que apenas conhecimento teórico. É necessário que se tenha com clareza o que se busca desenvolver no aluno.

O processo de Educação Infantil precisa considerar as ações, as habilidades, interação da criança em seu meio-sociocultural, seu estágio de desenvolvimento físico, motor e cognitivo. Como diz Piaget: (1998), "a escola deverá propor atividades desafiadoras que promovam descobertas e a construção de novos conhecimentos".

Sendo a criança um ser altamente curioso, faz-se necessário compreendê-la em todos os aspectos. Que concepção a escola tem de criança e que tipo de trabalho ela desenvolve? Isso exigirá da escola uma prática que seja capaz de priorizar e conhecer o processo de desenvolvimento infantil em todas as áreas, a fim de propiciar-lhe uma rotina prazerosa, atendendo suas necessidades individuais e coletivas.

O planejamento das ações pedagógicas na infância deve constituir-se um pilar para o processo de ensino e aprendizagem da criança. Os conteúdos pedagógicos que muitas vezes são colocados como prioridade, necessitam ser revistos, uma vez que as crianças são seres espontâneos, dotados de várias habilidades.

A necessidade das brincadeiras no contexto infantil e, até mesmo, na vida dos adultos, produzem diversos significados que estão além das atividades escolares sistematizadas. A essência do brincar supera expectativas e proporciona liberdade.

Dessa forma, espera-se que a escola fundamente sua prática de forma a atender as necessidades, de forma integral, desse público que é mestre nessa arte: brincar!

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CHATEAU, J. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

CRAIDY, Carmem Maria, org; KAERCHER, Gladis E., org. Educação infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedo: linguagem e descoberta. Petrópolis ? RJ: Vozes, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Escolar Século XXI: o **minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

FROEBEL, Friederich. "Education by development". The second part of the pedagogics of the kindergarten. Ed. Harris, W.T. Trad. De Josephine Jarvis, Nova York: D. Appleton. 1989. (International Education Series, v. 44).

KAMII, S. Devies. Jogos em grupo na educação infantil. 1980, 2.ed. MAUDIRE, Paulette.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.) O brincar e suas teorias. São Paulo. Pioneira, 2002.

KRAMER, Sonia. PEREIRA; Ana Beatriz Carvalho; OSWALD, Maria Luiz Magalhães Bastos; ASSIS, Regina de. Com a Pré-Escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo. Ed. Ática, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Educação e Ludicidade. Ensaios 02; Ludicidade o que é mesmo isso? Publicada pelo Gepel, Faced/Ufba, 2002, pág. 22 a 60.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar na Escola**. Disponível na Internet via: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=270>. Arquivo capturado 31 de maio 2009.

MOLUSCO, Lula. **A importância de brincar na escola**. (online) Disponível na Internet via: <http://www.jornallivre.com.br/195025/a-importancia-de-brincar-na-escola.html>. Arquivo capturado 25 de abril de 2009.

MORAIS, Ana Maria Galeazzi. **A importância do brincar no desenvolvimento infantil**. Disponível na Internet via: <http://www.tribunaimpressa.com.br/Conteudo/A-importancia-do-brincar-no-desenvolvimento-infantil,771,778>. Arquivo capturado 26 de maio de 2009.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Conteúdo: v. 1. Simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

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

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009. Brincar é passa tempo? Elaine Regina Machado. (p.18-19).

Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009. **A importância da formação lúdica para professores de educação infantil**. Rúbia Renata das Neves Gonzaga. (p. 36-39).

Revista Maringá Ensina nº 12 – julhoagostoseptembro 2009. A criança e o faz de conta. Vera Lúcia Camara F. Zacharias. (p. 36-37).

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador.** 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

VALLE, Ribeiro do. **O brincar.** (online) Disponível na Internet via: <http://www.ribeirodovalle.com.br/brincar.htm> >. Acesso em 10 maio de 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação.** Londrina: O autor, 2005.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

Patrícia da Silva

RESUMO

O lúdico atualmente é visto como instrumento de ensino e aprendizagem da criança na Educação Infantil, ao longo da história demonstrou ser uma ferramenta que promove grandes possibilidades educacionais, pois atua tanto no imaginário da criança quanto produz efeitos na realidade de cada sociedade. O brincar estimula o desenvolvimento pessoal, social e cultural, beneficiando, sobretudo a saúde mental construindo os mais variados processos de expressão, comunicação e construção do conhecimento. Neste sentido, o brincar aliado ao educar possibilita maior eficiência no que diz respeito a assimilação do conhecimento, constituindo-se material rico em descobertas e palco das mais variadas pesquisas educacionais.

O presente artigo tem como objetivo investigar a importância do lúdico no desenvolvimento cognitivo da criança na Educação Infantil. Visa, portanto reconhecer a relevância do Lúdico para a criança na fase da Educação Infantil e seu aporte teórico está fundamentado em autores como: GOMES (2004) ANTUNES (2005), ALMEIDA (2009), ROLOFF (2010), FANTACHOLI (2011), POZAS (2011), AFONSO, ABADE (2013) SOUSA (2014), e documentos como a Constituição Federal de 1988, o ECA (Estatuto da criança e adolescente) e outros. A pesquisa realizada para a sua produção foi bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Educação Infantil. Ensino e Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A criança desde a mais tenra idade comunica-se através de gestos, sons e mais adiante busca representar papéis nas brincadeiras como forma de instigar a sua imaginação. É importante destacar que por meio das brincadeiras são desenvolvidas algumas capacidades importantes, sejam elas: a atenção através dos comandos presentes nas brincadeiras, a memória, a imaginação, e, sobretudo são elaboradas também a capacidade de socialização realizada a partir da interação e da utilização e experimentação de algumas regras e papéis sociais.

A educação associada ao lúdico é de grande eficácia em relação a assimilação cognitiva de conteúdos, pois o lúdico trata-se de um assunto

intrínseco ao ideário infantil e desta forma o lúdico é um campo de pesquisa merecedor de destaque no que diz respeito a Educação Infantil.. Kishimoto em suas pesquisas contribui com a seguinte afirmação: “A criança é um ser em pleno processo de apropriação da cultura, precisando participar dos jogos de uma forma espontânea e criativa”. (KISHIMOTO, 2002, p.67) Este relato reforça a ideia de que o lúdico faz parte do cotidiano infantil e, portanto deve ser ofertado na Educação Infantil como forma de maximizar o aprendizado da criança.

A presente pesquisa busca compreender a significação do termo lúdico e suas principais concepções no tocante a importância para a criança na fase da Educação Infantil. Nesse artigo será abordado o conceito do lúdico com base nas pesquisas bibliográficas, dicionários, artigos, fazendo com que se amplie a compreensão sobre este importante tema, produzindo material amplo e abrangente de modo a reconhecer a sua importância para a Educação Infantil.

Através da pesquisa bibliográfica buscou-se analisar correntes de pensamentos direcionados a Educação Infantil no tocante ao vasto universo do lúdico, suas especificidades, sua organização, enfim, buscou-se fundamentar a pesquisa principalmente em autores que tratam da questão do lúdico voltado para a Educação Infantil.

A partir desta assertiva de que o jogo faz parte do brincar na infância, ele também ganha destaque na Educação Infantil, pois é na prática pedagógica que se pode perceber que o uso da brincadeira é substancial para a aprendizagem das crianças. Utilizando-se deste viés o presente estudo visa sanar a seguinte problematização: O lúdico pode tornar-se uma ferramenta docente na Educação Infantil? Visando responder a este questionamento, a pesquisa ora levantada tem como objetivo geral investigar a importância do lúdico no desenvolvimento cognitivo da criança na Educação Infantil. Como objetivos específicos: buscou-se estudar obras que tratam o tema lúdico como atividade na formação das potencialidades infantis, bem como contribuir para o desenvolvimento de reflexões e discussões no tocante ao lúdico.

Neste sentido, pretende-se apresentar alguns aportes teóricos que tratam dos conceitos fundamentais no que diz respeito a importância do lúdico na Educação Infantil, desmistificando a ideia tradicional de que a educação infantil é um lugar de passa tempo e pouca influência no aprendizado da criança, o que se pretende num sentido mais aprofundado é aproximar-se da nova prática pedagógica onde a criança aprende com o lúdico.

Esta sequência lógica traz as considerações finais onde se faz uma reflexão sobre o lúdico, visando demonstrar a importância desta temática no desenvolvimento de uma Educação Infantil de qualidade.

2. O LÚDICO AO LONGO DA HISTÓRIA

O lúdico trata-se de uma palavra latina “ludus” que significa “jogo”. Neste contexto FERREIRA (1986) elenca duas significações ao lúdico, “relativo a jogo ou divertimento” e “que serve para divertir ou dar prazer”. Parafraseando Antunes (2005, p34) pode-se verificar que a significação da cultura lúdica é uma construção histórica, e neste viés foi sendo transformado de acordo com cada sociedade, portanto seu significado não é mantido dentro das sociedades e épocas. Nesse sentido, Carneiro (1995, p.66) destaca que “[...] todas as pessoas têm uma cultura lúdica, que é um conjunto de significações sobre o lúdico”, herdado culturalmente. .

A pesquisa bibliográfica sustenta que o lúdico vem sendo inculcado em cada sociedade, desde os primitivos por meio da atividade da dança, da caça, da pesca e também presente nas lutas até os dias atuais.

Parafraseando Antunes (2005, p.56) é na Grécia antiga com Platão que os jogos são indicados para os primeiros anos da vida da criança, no entanto, com o advento do cristianismo os jogos paulatinamente vão sendo deixados de lado, sendo considerados sem significação e profanos.

Somente através do humanismo no século XVI é que o lúdico volta a ocupar papel de destaque na formação da criança, assim Antunes (2005, p.58) expõe que “[...] foi a partir do século XVI, os humanistas começam a valorizar novamente o jogo educativo, percebendo a importância do processo lúdico na formação da criança”..

Outros teóricos do século XVI também compreendiam que o lúdico deveria fazer parte do universo infantil, proclamavam frases como “Ensina-lhes por meio de jogos”, enfatizava Rabelais (apud ANTUNES, 2005, p.22).

Neste sentido é possível destacar que:

A evolução semântica da palavra "lúdico", entretanto, não parou apenas nas suas origens e acompanhou as pesquisas de Psicomotricidade. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo (ALMEIDA, 2009, p.1).

Conforme destaca Almeida (2009) o lúdico diz respeito principalmente ao entretenimento, e neste processo não se leva em consideração apenas o resultado, mas sim o divertimento, a interação entre os participantes e, sobretudo o prazer em participar da atividade lúdica. Por meio do lúdico são desenvolvidas competências como a criatividade, os inúmeros conhecimentos

que fazem parte do universo dos jogos e brincadeiras, bem como o conhecimento em relação a músicas, danças e representações artísticas.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O LÚDICO NO BRASIL

Analisando o aspecto das transformações na educação e neste contexto o brincar, no Brasil?

Com o fim da ditadura militar mais uma constituição foi elaborada, entrando em vigor em 1988. Ela afirma, no artigo 205: 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 (PASSETTI, 1999, p.361).

Outro importante instrumento legislativo no incentivo ao brincar é o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que no título II, que faz referência aos direitos fundamentais, no artigo 16 do capítulo II estabelece o direito ao brincar da seguinte forma: O direito a liberdade compreende os seguintes aspectos: IV – brincar, praticar esportes e divertir-se.

Assim, o lúdico é importante para a saúde mental do ser humano, e merece atenção dos pais e educadores, à medida que cria espaço para expressão mais genuína da criança que é o brincar. Com o advento do respaldo legislativo as escolas foram cedendo espaço ao lúdico dentro do processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil. Nesta linha de raciocínio Abramovicz & Wasjkop (1995, p.33) enfatizam que “essas instituições passaram por grandes modificações a partir da década de 1970, pois a sociedade civil organizada passou a exigir das autoridades uma melhor qualificação no processo de educação infantil”. Portanto, saíram do patamar de instituições meramente assistencialistas e higienistas para se tornarem escolas preocupadas com a formação integral do indivíduo.

Tão importante quanto vislumbrar esta mudança é mencionar que a Constituição Federal de 1988 tornou lei as reivindicações dos movimentos sociais, fazendo constar em seu texto original como dever do Estado e direito da sociedade a creche e a pré-escola para as crianças de 0 a 6 anos de idade como apresentado no artigo 208, parágrafo IV. Outra importante legislação garantidora da Educação Infantil é a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) promulgada em dezembro de 1996, que reafirmou de forma latente o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade.

2.2. BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O termo brincar é oriundo da linguagem latina, do termo “vinculum” que significa laço, e é derivado do verbo “Vincere” que tem como significado seduzir, encantar, neste sentido “Vinculum” tornou-se “Brinco” e mais adiante originou o verbo Brincar. Portanto é possível analisar que a etimologia da palavra, assim como sua prática tem o condão de conciliar o processo de formação do indivíduo por meio do lúdico.

Vygotsky (1989) elabora uma concepção do brincar na infância, para ele:

O brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, impulsionando a criança para além do estágio de desenvolvimento que ela já atingiu, assim apresentando-se acima do esperado para a sua idade e de seu comportamento habitual. "Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento". (VYGOTSKY, 1989, p. 117)

O brincar neste sentido atua como um facilitador de aprendizagem a medida que o professor utiliza-o como forma de mediar o interesse da criança pelo brincar ao conhecimento que dada brincadeira produz.

No que diz respeito a brincadeira criar uma zona de desenvolvimento proximal, o autor refere-se a brincadeira como uma proposta atraente ao educando que começa a frequentar o ambiente escolar, mesmo porque este hábito já é exercido em ambientes não escolares.

2.3.A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Numa sociedade contemporânea, discute-se muito o brincar, mas afinal de contas o que significa brincar? É imprescindível entender que para esta pergunta há uma gama de respostas, no entanto o presente estudo pretende utilizar-se da definição de que o brincar:

[...] é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano, num mundo de fantasia e imaginação. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem. (FANTACHOLI, 2011, p. 2)

Verifica-se a partir desta conceituação que o brincar é extremamente produtivo para a criança, pois contribui significativamente para a sua formação

plena, onde ela cresce e se desenvolve cognitivamente. Num mesmo panorama Pozas (2011, p. 36) diz que “[...] a brincadeira projeta a criança em um universo alternativo excitante, no qual ela não só pode viver em situações sem limitações, mais também com menos riscos”. Caberá ao educador proporcionar este momento que se revela, sobretudo pela descoberta, pois ao brincar a criança constrói e reconstrói a dinâmica de cada brincadeira formulando bases sólidas para o desenvolvimento cognitivo.

Na brincadeira a criança também aprende a interagir com outras pessoas, bem como aprende a compartilhar, seguir regras e, sobretudo tomar decisões, portanto é imprescindível que ocupe papel de destaque na educação infantil. Nesta concepção de aprendizagem:

O brincar pode ser visto como um recurso mediador no processo de ensino / aprendizagem, tornando-o mais fácil. O brincar enriquece a dinâmica das relações sociais na sala de aula. Possibilita um fortalecimento da relação entre o ser que ensina e o ser que aprende. (ROLOFF, 2010, p. 4)

O autor acima, deixa claro que o brincar torna-se uma importante ferramenta de que dispõe em sala de aula para intermediar a relação entre o conhecimento e o educando, possibilitando o ensino e aprendizagem de forma prazerosa, dinâmica e enriquecedora. O brincar é acima de tudo a forma genuína de expressão da criança enquanto linguagem comunicativa e expressiva, sendo essencial, sobretudo nos anos iniciais de sua vida.

Nas palavras de GOMES (2004, p.47) o lúdico constitui-se em dimensão da linguagem humana que impulsiona a “[...] expressão do sujeito criador que se torna capaz de dar significado à sua existência, ressignificar e transformar o mundo”. Nesta mesma trajetória conclui o autor mais adiante “Dessa forma, a ludicidade é uma possibilidade e uma capacidade de se brincar com a realidade, ressignificando o mundo” (GOMES, 2004, p. 145). GOMES ainda propõe uma visão global do que venha a significar o brincar, e neste sentido pontua que:

Como expressão de significados que tem o brincar como referência, o lúdico representa uma oportunidade de (re) organizar a vivência e (re) elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade. Pode contribuir, por um lado, com a alienação das pessoas: reforçando estereótipos, instigando discriminações, incitando a evasão da realidade, estimulando a passividade, o conformismo e o consumismo; por outro, o lúdico pode colaborar com a emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade. (GOMES, 2004, p. 146).

Nesta concepção o brincar deve estar presente em qualquer idade, mas, sobretudo na educação infantil, etapa importantíssima do desenvolvimento cognitivo da criança, e como recurso pedagógico, não pode ser tomado apenas como diversão. O desenvolvimento da dimensão lúdica proporciona a aprendizagem, o desenvolvimento social, pessoal e cultural, contribui para a boa saúde mental, bem como favorece a expressão, comunicação e construção cognitiva significativa.

Observa-se o quanto de aprendizado a criança adquire, ou melhor, constrói através de uma brincadeira, por mais simples que esta possa parecer aos olhos dos adultos, E a experiência escolar deve então ser mais uma possibilidade de ampliação das relações da criança com o mundo, o ato de brincar traz aprendizado para o processo de construção do conhecimento sistematizado (SOUSA, 2014, p. 18).

A autora acima citada reitera que uma das principais faculdades da educação infantil é ensinar as crianças a serem seres pensantes, capazes de comunicar-se, conhecer-se realizando um paralelo entre o imaginário e a vida real. Portanto, é possível concluir que o lúdico, sem sombra de dúvidas, contribui para a formação social, cultural, cognitiva e afetiva da criança, em outras palavras, é nas brincadeiras que as crianças se relacionam com o outro construindo papéis sociais riquíssimos ao bom desenvolvimento cognitivo.

2.3. O DISTANCIAMENTO DO LÚDICO NO AMBIENTE ESCOLAR

Ainda que ressaltado nas pesquisas bibliográficas que o lúdico constitui-se em elemento imprescindível para a formação plena da criança e, sobretudo a aprendizagem, verifica-se que boa parcela das escolas não valoriza o lúdico no seu cotidiano educacional, ou em outras palavras, o que se trata de ação corporal não é valorizado no espaço educacional (como se fosse possível distinguir corpo e intelecto separando-os, como se pudéssemos separar o momento do desenvolvimento motor do desenvolvimento intelectual, social)

Nesta linha de raciocínio NOBREGA enfatiza a importância de se refletir sobre o corpo no que tange os processos educacionais. Na visão da autora:

Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. (2005, p. 610)

Neste sentido, para que possamos produzir algo como escrever, ler, narrar ou contar precisamos articular mente e corpo e ao promovermos o isolamento de um destes fatores na criança estaremos impossibilitando a própria produção da criança. Fazendo uso da mesma linha de raciocínio STRAZZACAPPA ressalta a negação do movimento na instituição escolar:

Embora conscientes de que o corpo é um veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos preciosos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para frente. (2001, p. 69-70)

O movimento corporal é imprescindível na vida da criança, pois é a forma como se relaciona com o mundo além da fala é claro, o movimento corporal na infância é revelado ao brincar, sendo esta uma forma de expressar da criança e, sobretudo de estar presente no universo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente estudo, buscou-se pesquisar o lúdico na educação infantil. Em linhas gerais ficou evidente a partir da pesquisa bibliográfica no que diz respeito as possibilidades do trabalho a partir do lúdico que a interação e a socialização são essenciais no período da infância. No tocante a relação do lúdico com o desenvolvimento infantil, o presente trabalho traz contribuições relevante a medida que a criança a partir do ensino com o lúdico tornar-se mais espontânea, afetiva, comunicativa e sobretudo criativa, assimilando conceitos de forma fluente, tornando o lúdico fator positivo para a sequencia da aprendizagem. O objetivo geral deste estudo foi investigar a importância do lúdico no desenvolvimento cognitivo da criança na Educação Infantil. Como objetivos específicos: buscou-se estudar obras que tratam o tema lúdico como atividade na formação das potencialidades infantis, bem como contribuir para o desenvolvimento de reflexões e discussões no tocante ao lúdico, neste sentido considero contemplados tanto o objetivo geral quanto os específicos tendo em vista a ampla gama de conteúdo levantado. Após a realização da pesquisa bibliográfica foi possível constatar que o lúdico é de fundamental importância para o desenvolvimento pleno da criança e, sobretudo para a aprendizagem escolar, pois favorece a criação de oportunidades onde movimento, interação e raciocínio estão diretamente ligados, ainda que enfrente resistência por parte considerável da instituição escolar como abordado no quarto capítulo.

Neste sentido cabe a escola preocupar-se com os momentos lúdicos da criança no ambiente escolar a medida que estes proporcionam conquistas como a conscientização, a autonomia e o espírito questionador das crianças.

Somente através da busca por novas maneiras de se ensinar por meio do lúdico que conseguiremos promover uma educação de qualidade e que de fato possa ir de encontro ao interesse e necessidades da criança. Nesta linha de raciocínio cabe salientar que uma atitude lúdica não se traduz tão somente na somatória de atividades, constitui-se antes de tudo uma forma de ser, de pensar e de estar inserido no ambiente escolar, assim é fundamental saber inserir-se no mundo da criança, nos seus sonhos, no seu jogo para então a partir daí jogar com ela.

Com relação à problematização levantada no início deste trabalho, fica evidente que o lúdico pode tornar-se uma ferramenta docente na Educação Infantil à medida que proporciona o desenvolvimento emocional, físico e cognitivo na infância, atuando, portanto de forma ampla e abrangente.

Em minha prática docente, pretendo transformar o brincar em atividade pedagógica, atuando como mediadora, experimentando o verdadeiro significado da aprendizagem como expressão de prazer e desejo construindo uma prática pedagógica significativa. Assim, enquanto educadora é imprescindível transformar e recuperar a ludicidade de nossas crianças visto que o brincar estimula a aprendizagem nos mais variados sentidos como a psicomotricidade, a afetividade, a sociabilidade, a cognição e a solidariedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. **Educação Infantil: creches: atividades para crianças de 0 a 6 anos**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1999.

AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia Lemos. **Jogos para pensar: Educação em**

Direitos Humanos e formação para a cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. V. 12, 2009.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências: os jogos e os parâmetros curriculares nacionais**. Campinas: Papirus, 2005.

CARNEIRO, M. A. B. **Aprendendo através da brincadeira**. Ande, Revista da Associação Nacional de Educação, ao 13, nº 21, Cortez Editores, 1995.

FANTACHOLI, F. das, N. O brincar na educação infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras – Um olhar psicopedagógico. **Revista Científica Aprender**, Minas

Gerais, 5ª Ed, 12/2011. Disponível em:<
<http://revista.fundacaoaprender.org.br/?cat=6>> Acesso em 13 de Ago. de 2018.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FRIEDMANN, Adriana. **A arte de brincar: brincadeiras e jogos tradicionais**. 7 ed. São Paulo: Vozes, 2010.

GOMES, C. L. (org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KISHIMOTO, Tisuko Morchi7da. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓBREGA. T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.599-615, 2005.

PASSETTI, Edson. "**Crianças carentes e políticas públicas**". In: Priore, Del Mary (org). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

POZAS, D. **Criança que brinca mais aprende mais: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil**. Rio de Janeiro: SENAC, 2011. P. 31- 41.

ROLOFF. E. M. **A importância do lúdico em sala de aula**. In: Semana de Letras, 10,Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: Edipucrs; 2010. p. 1-9.

SOUSA, Rosângela Magnólia de. **A importância do lúdico na educação infantil** [manuscrito].Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Pedagogia EAD) Universidade Estadual da Paraíba. Pró-reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação a Distância, 2014.

STRAZZACAPPA. M. A. **Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 53, 2001.p. 69-83.

REFLEXÃO SOBRE A INDISCIPLINA NA ESCOLA

DOURADO, Luiz Fábio Da Silva
FERREIRA, Flávia Maria
TAVARES, Sirleide

RESUMO:

Neste artigo foi realizada uma reflexão sobre a temática indisciplina no contexto escolar, destacando-a como um dos maiores empecilhos do trabalho pedagógico atualmente. Esta reflexão teve como objetivo apontar os motivos, consequências e formas de diminuir o problema da indisciplina nas escolas, compreendendo também a importância do envolvimento da família na vida escolar dos seus filhos, sendo ela uma parceira imprescindível neste processo com suas atribuições definidas. Fica evidenciado com este estudo que a indisciplina é um problema de todos, inclusive das políticas educacionais, ou seja, não apenas do professor, apesar dele ser o protagonista na busca pela disciplina. Buscamos deixar claro que a culpa pela indisciplina não é exclusivamente do aluno.

ABSTRACT:

In this article has been done a thinking about themes indiscipline in the context of the school, highlighting it as one of the biggest obstacle in the pedagogical work nowadays. This thinking had as a goal to point out the reasons, consequences and ways to reduce the indiscipline problem at schools, also understanding the importance of the involvement of the family in your childrens` school life, it is an indispensable partner in this process with your defined duties. It is highlighted in this study that the indiscipline is a everyone`s problem, also including of the educational politicals, in other words, not only of the teacher, though he is the protagonist to search for the discipline. We have tried to be clear that the student is not the only guilty.

Palavras-chave: Indisciplina, aluno, professor, pais, educação.

1. INTRODUÇÃO

Com base em observações feitas no cotidiano de algumas escolas é possível perceber que a educação no Brasil não caminha muito bem. Além da falta de investimento por parte dos governantes nas estruturas das escolas, dos baixos salários, da pouca participação na vida escolar dos filhos pelas famílias ainda tem algo que muito aflige os profissionais e prejudica muito o

aprendizado dos alunos: a indisciplina. Neste artigo iremos discorrer sobre algumas situações enfrentadas pelos professores em relação a indisciplina dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

A escola sempre teve a função de colaborar com a inclusão das pessoas na sociedade. Para isso é preciso que os alunos aprendam desde cedo, bons modos de convivência uns com os outros e ela tem feito isso ensinando as normas básicas comportamentais. Entretanto, a escola atual tem assumido papel que vai além do processo de ensino, como cuidar das crianças enquanto os pais trabalham, por exemplo. Quando o aluno permanece na escola por outros fins, como ser cuidado pela mesma, encontrar os amigos ou apenas para fugir dos afazeres domésticos, atos de indisciplina sempre acontecem, pois, seu objetivo ali não é estudar.

Segundo Ferreira (1986, p.595), indisciplinado é aquele que “se insurge contra a disciplina”. Numa escola geralmente compreende-se a indisciplina, como um comportamento inapropriado, desrespeitoso, rebelde entre outros. Tudo isso desequilibra a aula, torna o trabalho árduo e deixa o professor desmotivado.

Muitas vezes ele recorre a família do aluno buscando parceria, porém nem sempre é acolhido, pois às vezes se depara com pais totalmente descompromissados com a educação dos filhos.

De acordo com Eurides Brito da Silva (1978, p. 780): “É ponto pacífico que a missão de orientar a formação do sistema de valores da criança compete à família com o concurso da escola e da comunidade.” Então, não se pode esperar que o professor faça tudo sozinho e que a escola cumpra o que é função da família fazer. Escola e família precisam caminhar juntas buscando o mesmo objetivo que é o aprendizado dos alunos e a compreensão dos valores básicos necessários para se viver bem em sociedade. Certamente os valores os quais nos referimos devem ser construídos juntos, alunos, professores e pais. Pois assim, uma diretriz disciplinar fica mais fácil de ser seguida por todos.

Conforme Abud e Romeu (1989, p.89)

É importante ressaltar que tal diretriz disciplinar não deve se restringir a estabelecer um conjunto de normas que organizem o ambiente escolar, mas deve também orientar a própria cultura daquilo que a comunidade deseja em termos de desenvolvimento disciplinar. Afinal, a disciplina deve ser também um objetivo educacional.

De acordo com Antunes (2002, p. 25) “ensinar não é fácil e educar mais difícil ainda; mas não ensina quem não constrói democraticamente as linhas do que é e do que não é nítido”. É preciso dialogar com os alunos deixando claro os motivos de cada norma, seja ela apenas de uma determinada aula ou da escola de um modo geral. Vemos muitas escolas que adotam normas disciplinares que nem mesmo seus profissionais tem clareza da razão pelas quais elas existem ali, então dificilmente os alunos irão cumprir e isso certamente irá gerar mais indisciplina. Com isso o ambiente de trabalho vira um lugar conflituoso e até mesmo o que é ensinado fica incoerente e sem significado para os alunos.

Professores e alunos precisam desenvolver uma comunicação de modo eficaz a fim de que a aprendizagem significativa ocorra efetivamente. Vasconcelos (2003, p. 58) diz que: “o professor desempenha neste processo o papel de modelo, guia, referência (seja para ser seguido ou contestado).”

Todo êxito esperado na aprendizagem dos alunos e na redução da indisciplina dos mesmos só será alcançado se houver colaboração efetiva dos pais. Os mesmos precisam manter-se informados sobre os resultados obtidos pelos filhos, ajudar os professores a fim de tornar mais coerente e eficiente a atuação escolar, se preocupando com as atividades realizadas pelos filhos na escola; dar a ela seu devido valor, conhecer e respeitar suas normas de conduta, demonstrar aos filhos que confia nela, não tecer comentários sem fundamentos sobre a escola dos seus filhos, estar atentos às tarefas para casa solicitadas pela escola, cuidar da frequência dos filhos às aulas, participar das reuniões promovidas pela escola sugerindo melhorias quando forem necessárias, participar dos eventos dos escola, pois isso mostra aos filhos a função social da mesma e os aproximam mais ainda dela, entre outras coisas.

Os pais precisam se dedicar à educação dos filhos, e também serem exemplo de comportamentos, como pontualidade, honestidade, respeito mútuo etc, e dar-lhes a liberdade para desenvolverem seu modo próprio de pensar e agir. Os pais precisam ensinar os filhos que nem tudo eles podem pelo menos naquele determinado momento, para que ao se depararem com alguma norma da escola que negue a sua vontade, eles saibam que isso faz parte do convívio social, pois nem sempre ouviremos sim.

Um fato que faz muitos alunos serem indisciplinados na escola é devido em casa eles ouvirem sim para tudo que querem, ou seja, eles decidem o que querem comer, onde, quando, o horário de sair e voltar para casa etc. Não tendo limite em nada, então quando vai para escola se depara com não em muitas coisas, obviamente sua reação será de rebeldia, refletindo como forma de indisciplina durante as aulas. Deste modo, podemos dizer que a falta de disciplina começa na família e como o aluno passa mais tempo com ela do

que na escola, dificilmente o sujeito professor, cujo mesmo já dispõe de pouca autoridade sobre os alunos terá pouca chance de sucesso na lida com eles em relação ao comportamento deles.

Enquanto nossa sociedade se desenvolve, não vemos melhora na disciplina dos alunos, a impressão de muitos professores é de que estamos regredindo, pois vemos vários relatos de professores que foram agredidos verbalmente e até fisicamente por aluno indisciplinado. Os alunos se veem “cheios” de razão e o professor jogado a sorte, sem muito recurso para recorrer, até parece que estão sozinhos nesta luta. As famílias parecem estar cada vez mais distantes e descompromissadas da escola.

Mesmo com toda esta reflexão não podemos culpar somente os alunos, o diálogo entre os envolvidos neste processo é sempre importante até porque toda relação deve ser construída em conjunto. Estrela (1992, p.17) a indisciplina pode ser pensada como negação da disciplina, ou como “desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas pelo grupo”.

Conforme Estrela (1995 p. 65)

O professor é quem produz e comunica normas sociais que julga necessárias para exercer sua ação pedagógica, e assim determina certas posturas e regras a serem seguidas, sendo muitas vezes sem dialogar com os alunos sobre as mesmas, e sem refletir se elas realmente estão em consonância com as suas expectativas e necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as reflexões demonstradas, podemos verificar que professores e pais precisam juntos discutirem sobre os motivos e os efeitos da indisciplina no aprendizado dos alunos. Então, escola e família devem juntos resolver os conflitos indisciplinares na escola de forma consciente, em que cada qual desempenha uma função compreendendo que, ambas são importantes na formação dos alunos, mas, que, cada uma tem suas limitações.

A família como tutora de seus filhos, cabe-lhes a educação em termos de valores e a escola a transmissão de conhecimento cientificamente sistematizado, sabemos que não é uma tarefa fácil para ambos como principais responsáveis pela educação, mas elas precisam desempenhar e repensar o papel que lhes cabe de forma a favorecer o processo ensino-aprendizagem. Qualquer que seja a estratégia de ação pedagógica constituída ou reconstituída é de suma importância atentar para a função de cada um:

professores, pais, enfim, o todo escolar e daí a afirmação por parte da escola: “queremos alunos, os filhos são para vocês”, e isso deixa bem claro o verdadeiro papel da escola enquanto transmissora de conhecimento.

É preciso pelo menos amenizar a indisciplina nas escolas, pois ela tem sido um dos grandes entraves na qualidade do trabalho do professor. Parte do tempo de uma aula é gasta com o professor cuidando do comportamento dos alunos ao invés de ensinar o conteúdo preparado por ele. Com certeza isso resulta em prejuízo no aprendizado deles, pois sabemos que conflitos podem interferir, de forma negativa no processo ensino aprendizagem, considerando o tempo precioso dispensado pelos professores e equipe pedagógica na resolução dos problemas decorrentes destes. Os reflexos dos referidos conflitos disciplinares, fragmentam o processo de ensinar e aprender impedindo na maioria das vezes, ações pedagógicas exitosas e de qualidade.

As famílias precisam participar mais da vida escolar dos seus filhos e cumpriram efetivamente sua função na educação inicial deles. Entendemos que a família é a base principal na formação e desenvolvimento do ser humano. A partir do nascimento, começamos a receber a educação básica para viver em sociedade e exercer a cidadania, como: pedir licença, pedir desculpas, agradecer, obedecer, pedir, por favor, dividir, compartilhar, respeitar-se, respeitar os pais, os colegas os mais velhos, aprender a se comportar adequadamente nos lugares, a esperar a sua vez entre outras coisas. Com isso, não podemos continuar delegando a função de educar somente à escola.

As políticas educacionais precisam subsidiar o trabalho do professor com os recursos que ele necessita para conquistar a atenção dos alunos e assim envolvê-los mais em suas aulas. Certamente não iremos conseguir melhores resultados no rendimento escolar dos alunos se continuarmos esperando apenas que o professor faça a sua parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, M.; ROMEU, S. A problemática da disciplina na escola: relato de experiência. In: DANTOLA, A. (Org.). **Disciplina na Escola**. São Paulo: E. P. U. 1989.

ANTUNES, C. **Professor Bonzinho = Aluno Difícil**: a questão da indisciplina em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2002.

ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SILVA, E. B. da. A antecipação do início da escolarização. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Revista Conjunta dos Conselhos de Educação**: 1963 / 1978. Brasília: CFE / MEC /DDD, 1980.

VASCONCELOS C. dos S. **Para onde vai o Professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA-ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
PARA A DEFICIÊNCIA MENTAL NA ESCOLA ESTADUAL DEPUTADO
JOÃO EVARISTO CURVO NAS SERIES FINAIS DO ENSINO MÉDIO
EDUCAÇÃO BÁSICA.**

Maria Alves De Souza Filha¹
Valmira Ribeiro De Souza²

RESUMO

Este estudo apresenta os elementos que constituem a estrutura do relato de experiência do caso Laura, para Instituto Educacional Sem Fronteiras/ Faculdades Integradas De Cuiabá, bem como, de forma geral para obtenção de notas para a conclusão do curso de Educação Especial. O presente estudo de caso se baseou na aluna Laura regularmente matriculada no ensino médio e sala de Recurso da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo, localizada na cidade de Jauru. Durante relato fica claro que aluna no início da idade escolar apresentou dificuldades de aprendizagem e que a escola cumprindo seu papel identificou que a aluna precisava de atenção especial e que junto com a mãe de Laura conseguiram proporcionar um desenvolvimento significativo para a mesma. A pesquisa se fundamenta como já mencionado num estudo de caso, com suporte em uma pesquisa bibliográfica que tem por objetivo Compreender o significado da Educação Inclusiva-Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental na Escola Estadual Evaristo nas Series finais do ensino médio da Educação Básica, no município de Jauru MT.

Palavras-chave: aceitação, desenvolvimento e interação.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho fala sobre Educação Inclusiva-Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental na Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo nas Series finais do Ensino Médio, no intuito de buscar novos olhares para o ensino aprendizagem dos alunos especiais, que atualmente está muito presente no interior de nossas escolas e que tem deixado pais e professores ansiosos e inquietos por se tratar de algo relevante ao ensino aprendizagem desses alunos.

AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas

de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais.

Com este estudo pretende-se que os professores comuns e os da Educação Especial compreendam o que é deficiência mental, como saber se a criança possui deficiência mental, quais procedimentos metodológicos podem ser adotados, que de fato o educador passe a se envolver nesse universo de interação, para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As práticas de trabalho de cada professor são distintas, pois é comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. As funções do professor de Educação Especial são abertas à articulação com as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino.

Portanto observamos que a educação especial, em relevância os educandos com deficiência mental que devem ser incluídos no ambiente escolar de forma a potencializar esse aluno, uma vez que todo ser humano tem e pode aprender, o que o faz, são os métodos utilizados para despertar tal cognição do aluno. E para tanto se faz necessário levar em conta todas as possibilidades de ensino para melhor atender a necessidade de cada aluno especial.

2. O RELATO DE EXPERIÊNCIA:

Para realizar o presente trabalho foi necessária observação em relação ao tema deficiência mental, e que durante esta sondagem chamou-nos a atenção a aluna Laura que é regularmente matriculada no terceiro ano do ensino médio, e Sala de Recurso, da escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo, Localizada na Avenida Santos Dummont, nº50, em Jauru Mato Grosso.

Laura tem 16 anos, nasceu em 16/09/1993 na cidade de Jauru, Mato Grosso, fruto de um relacionamento de Fatima e Joaquim. Ela é solteira, e foi encaminhada ainda criança para a Psicóloga Mariana, que solicitada ainda no ensino fundamental pois a mesma necessitava de acompanhamento para desenvolver as atividades cognitivas e motoras.

Observamos na fala do autor Mazzota (2004) “que essa interação da escola com a família é de suma importância pois a inclusão da educação dos excepcionais ou da educação especial na política educacional brasileira vem

ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início de sessenta do século XX`.

A aluna Laura foi encaminhada para avaliação psicológica em decorrência de algumas dificuldades no processo de ensino aprendizagem pelo fato da mesma estar em tratamento neurológico. Dentre as dificuldades apresentadas encontra-se: dificuldade de atenção, concentração, memorização, comunicação, enfim, dificuldades em acompanhar os demais alunos da mesma série e faixa etária no processo de aprendizagem escolar.

Na decorrência do exposto acima o encaminhamento para uma avaliação psicológica, tem por finalidade elucidar as medidas cabíveis ou encaminhamentos necessários.

Em relação a família, durante a avaliação foi feito anamnese com a mãe (Fátima), e o padrasto (João).Os pais da aluna são divorciados a seis anos segundo a mãe, e mais de uma ano, não tem contato com o pai.

Em se tratando do nascimento de uma criança com deficiência, o momento é de grande impacto para o casal, causando uma desestruturação e interrupção (em alguns casos, de forma traumática) na estabilidade familiar (Brito & Dessen, 1999). São inúmeras as dificuldades enfrentadas pelas famílias. Por exemplo, os genitores experienciam diversos sentimentos em relação ao seu bebê com deficiência tais como raiva, rejeição, revolta, culpa etc . Glidden & Floyd (1997) e Negrin & Cristante (1996) concluíram que as mães de crianças com deficiência apresentam uma maior tendência à depressão do que os pais, o que sugere que estes não experienciam a depressão ou a experienciam de forma mais branda do que as mães. Nesta fase, é fundamental o apoio mútuo entre o casal, para que a aceitação e integração da criança ocorram de modo mais fácil e saudável (Casarin, 1999).

No Caso dos pais de Laura foi de forma traumática, devido o pai não conseguir aceitar a filha com deficiência mental, o que o fez abandonar sua companheira a mercê da sorte e deixou que Fátima cuidasse de sua filha sozinha e nunca mais entrou em contato para saber como a mesma estava. Atualmente a mãe de Laura encontra-se debilitada (teve alguns problemas de saúde que culminaram na perda total da visão).

A mãe relatou que desde a infância a filha demonstra dificuldades no revolvimento` normal` e esperado para sua faixa etária, ou seja, atraso no desenvolvimento infantil e escolar. E só iniciou o tratamento neurológico no momento em que a filha ingressou na escola. Desde então, Laura realiza acompanhamento neurológico regular e faz uso contínuo de alguns medicamentos.

Foram realizados atendimentos para a anamnese da mãe e do padrasto, entrevista com a professora da sala de recurso da escola e atendimento para

avaliação com Laura. Para tanto, foram utilizados entrevistas, observações clínicas, aplicação de alguns instrumentos e teste psicológico (teste projetivo), visita e discussão de caso clínico com médico do PSF 01 do município.

A presente avaliação psicológica se realizou de forma positiva uma vez que, a examinada e família em nenhum momento se opôs aos seus objetivos do presente trabalho, Sendo então, informados das razões que motivaram este empreendimento. Por sua vez, Laura não apresentou discernimento claro de tal situação. As técnicas psicológicas utilizadas no entanto, vieram confirmar/demonstrar algumas das dificuldades levantadas pela parte solicitante do presente trabalho. A avaliação da capacidade intelectual e nível de atenção demonstraram que a aluna apresenta desempenho inferior comparados a sujeito de igual idade e escolaridade.

A avaliação de personalidade foi realizada através de observação e da aplicação de teste (H.T.P – casa , árvore, pessoa, e palográficos) . Os principais traços encontrados foram conflitos internos, comportamento e sentimentos ambivalentes, ausência de racionalidade, emotividade, introversão, limitação de sentimentos e de tendências, e alguns distúrbios de linguagem. Demonstrou ainda alguns traços de conflitos mentais que podem inclusive interferir no seu desempenho escolar e pessoal.

A escola apresentou durante o processo cópia dos laudos neurológicos onde os mesmos relatam entre outros que Laura apresenta quadro clínico compatível com o CID (F71 e G.40.3), “ Necessitando de supervisão constante, estando impossibilitada de exercer quaisquer atividades para suprir seu sustento por período indeterminado e sendo ainda crônico e irreversível ” Os sistemas de ensino assegurarão aos educando com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender suas necessidades. Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental em virtudes de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996ª, p. 150)

De contra ponto, de acordo com relatos dos professores regulares de Laura, é possível constatar algumas mudanças em seu comportamento de antes do tratamento até o momento em que aluna já está finalizando o ensino médio. A aluna apresentou grandes avanços cognitivos e motores, uma vez que consegue identificar as cores, os números de 0 a 10. Realiza sequencia até 30; reconhece todas as letras do alfabeto, relaciona a letra ao objeto, o som da letra, calendário; Está em processo de construção do conhecimento de algumas noções geográficas fora de seu ambiente. Desenvolveu noção de horário e higiene pessoal; além de seu lado social que conseguiu estabelecer laços afetivos com alunos e professores de forma natural bem como consegue escrever seu nome de forma legível. A mãe relatou-nos que certo dia a filha pediu para ela fazer um bolo pois estava com muita vontade de apreciar um, momento difícil

segundo a mãe devido não enxergar e por consequência não teve como atender o pedido da filha, tanto é que Laura até hoje é encantada por festas com bolo de aniversário, o que motivou seus colegas de turma sempre que possível realizar uma comemoração simbólica todos os anos em seu aniversário o que a deixa visivelmente feliz e realizada.

Durante a conversa formal com a mãe, a mesma disse:

[...] Desde os primeiros meses eu percebi que minha filha não desenvolvia de acordo com as outras crianças de sua idade, e então resolvi procurar um médico do posto de saúde local, e o médico me encaminhou para um neurologista que diagnosticou que Laura tinha uma deficiência mental moderada, diante do que ele falou fiquei assustada mas entreguei nas mãos de Deus``.

Um momento doloroso na fala da mãe, pois percebemos que ela ficou muito apreensiva com a notícia que a filha teria um desenvolvimento tardio, mas no decorrer do tempo percebeu que mesmo tardio sua filha conseguiria aprender e a viver em sociedade. O que segunda foi possível, pois Laura aprendeu tanto em casa quanto na escola alguns conceitos básicos, tais como: higiene pessoal em que usa sozinha o absorvente, conseguiu compreender que sua escova de dente não pode ser compartilhada com animais de estimação nem com outras pessoas, bem como não sair sozinha no meio da noite nem em momento nenhum pois pode ser perigoso e quando levada ao mercado reconhece vários produtos e seus respectivos preços.

Em conversa com os professores regentes, podemos perceber que o relato da mãe de Laura é embasado também em situações vividas em sala de aula em que a aluna se mostra capaz de realizar diversas atividades. Conforme alguns de seus professores, com os quais tivemos uma conversa formal eles descrevem que na escola quando Laura chegou na escola, a mesma tinha um comportamento arreado, não interagia com professores e colegas, além de apresentar crises de choro e dores imaginárias. De forma gradual a aluna foi se adequando ao ambiente de forma natural e passou a construir laços afetivos tanto com colegas quanto com seus professores.

Diante disso, cabe ressaltar que a educação, a interação sujeito-meio é imprescindível no desenvolvimento de todos os indivíduos, inclusive os que possuem deficiência. Marques (2009) a partir de Vygotsky() enfatiza que:

O aluno é considerado, acima de tudo, um ser ativo, capaz de pleno desenvolvimento, desde que lhe sejam dadas condições para tal. Assim, a educação deve ser encarada como um quefazer humano, que ocorre num tempo/espaco específico e principalmente entre homens em suas relações uns com os outros (p.150).

No entanto, a escola deve estar preparada para receber as crianças com necessidades especiais, sabendo pois, que toda e qualquer criança possui

aptidão para desenvolver capacidades cognitivas e motoras. Para Vygotsky (1997, p. 12) a criança com deficiência possui um funcionamento diferente, desse modo, “não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas desenvolvida de um outro modo”.

3. MATERIAIS E MÉTODOS/ METODOLOGIA

A metodologia foi baseada na pesquisa descritiva. Apreendendo-se ao problema da deficiência mental baseou-se em DAVIS (2004) e outros autores como propostos no referencial teórico, autores que falam do assunto em seus livros. Pretendeu-se discutir e refletir sobre o tema proposto no presente trabalho. O trabalho foi realizado através de uma pesquisa de campo, que analisou o problema da Educação Inclusiva-Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental na escola pública, Deputado João Evaristo Curvo, no 3ºano do Ensino Médio da Educação Básica MT.

Foi feito alguns levantamentos de dados bibliográficos que proporcionaram uma melhor discussão acerca do assunto tratado, e para tanto veio de encontro com o tema escolhido para aprofundar alguns conceitos sobre deficiência mental, principalmente quanto a inclusão que deve acontecer de forma satisfatória dentro do ambiente escolar.

A pesquisa passou por algumas fases, em que consistiu num único propósito que foi de analisar e selecionar as informações obtidas sobre Educação Inclusiva-Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental, pois o desenvolvimento dos demais passos foi baseado nas leituras feitas. Em segundo lugar, fomos a escola investigar como percebem-se que o aluno possui um Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental de aprendizagem e quais são os rótulos atribuídos aos alunos com dificuldade de aprendizagem. Fizemos uma abordagem com o supervisor e em seguida com o professor de Língua Portuguesa.

O problema foi formulado através da pesquisa bibliográfica já realizada em leituras críticas sobre o tema que nos salientou realizar esta pesquisa de campo para comprovar cientificamente quais as necessidades dos alunos com Deficiência Mental, estão dentro da escola sem o tratamento adequado, esta pesquisa envolveu professores, alunos com Deficiência Mental, A coleta de dados foi normal. Esta pesquisa está organizada com entrevistas, para saber como anda a informação destes docentes, como eles trabalham com o portador de Deficiência Mental para saber como é o tratamento deles em sala de aula, quais metodologias são utilizadas para potencializar o aluno e qual a aceitação na sociedade em que vive.

3.1. Métodos

Optamos pelo método qualitativo porque acreditamos que seja eficaz para analisar como é o atendimento educacional Especializado e quais melhorias podem trazer este estudo para a melhoria da qualidade de ensino. Para tanto, delimitamos o tema educação inclusiva-atendimento educacional especializado para a deficiência mental na Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo nas séries finais do ensino médio educação básica, por acreditar que é possível ofertar na escola um atendimento de qualidade.

Os Métodos Qualitativos São caracterizados pelo não emprego da quantificação, ou seja, deixa de considerar, prioritariamente, um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. A exemplo do estudo de caso da aluna Laura podemos observar esse processo, que vale mais a qualidade do que a quantidade.

3. DISCUSSÃO: ANÁLISE DOS DADOS / REVISÃO DE LITERATURA

A escola na atualidade vem recebendo em seu ambiente de ensino cada vez mais crianças com necessidades especiais, e destas e deficiência mental ganha destaque no quesito de dúvidas e angústias de como lidar e como fazer o aluno aprender e desenvolver suas capacidades. Para Mazzotta (2005), a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início de sessenta do século XX.

O autor enfatiza que é necessário sempre buscar conhecer sobre o funcionamento educacional especializado para não dar margem à exclusão das pessoas com necessidades especiais devido ser papel de a escola perceber e encontrar meios para trabalhar a heterogeneidade presente na escola de maneira a atender todas essas necessidades. Contamos ainda com auxílio de teóricos que também conceituam a importância de diferentes bases de dados como SciELO, Revistas on-line como CEFAC, Sociedade Brasileira de Pediatria, entre outras. Nesta pesquisa estudo de caso, optou-se por utilizar artigos atuais publicados nos últimos dez anos, exceto nos casos em que os trabalhos mais antigos apresentaram-se como indispensáveis para este estudo. E alguns especialistas como, DAVIS (2004); em uma pesquisa feita através <http://portal.mec.gov.br/>, vimos em um trecho, sobre o conceito: Conceito de Educação Especial, ocupa-se do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas. Conceito de Educação Especial Inclusiva: É um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular.

Além de toda essa pluralidade e que em muitos casos são antagônicos, existe a dificuldade de se estabelecer um diagnóstico diferencial entre o que seja “doença mental” e “deficiência mental”, principalmente ao caso de crianças pequenas que estão na idade escolar. Vasconcelos (2004) afirma que retardo mental está se tornando cada dia mais comum nas crianças e jovens e, por conseguinte temos nelas o atraso da fala, da expressão da linguagem e o aprendem em tempo maior que as demais crianças, porém todas possuem capacidades a serem desenvolvidas e valorizadas para o processo de ensino aprendizagem.

Por ora se vê que é indiscutível que o educador da atualidade precisa de formação continuada, para que atenda a essas demandas de maneira qualitativa e que tenha em mente que seu papel na vida de cada educando é primordial para a construção crítica e participativa na sociedade em que vive. Na convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), não visou apenas sobre Educação e sim sobre direitos humanos, apresentando um novo conceito de pessoa com deficiência pois as mesmas podem ter plena e efetiva participação na sociedade sabendo que, porém, com habilidades diferenciadas e direitos iguais, compreendendo que escola é para todos. Para que essa Inclusão aconteça no AEE deve ultrapassar barreiras, para oferecer aos alunos recursos e estratégias de acessibilidade e aos conhecimentos escolares, visando a aliança entre pais, escola e governo, para um bom planejamento na construção da autonomia e participação plena de todos. Além desses, outros autores citados nas referências bibliográficas que também serviram de suporte para a realização de nossa pesquisa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa percebemos o quanto é imprescindível o envolvimento familiar quando se tem uma criança com deficiência mental, a mãe de Laura mostrou-se exemplo de aceitação e dedicação aos cuidados com a filha, uma vez que, buscou desde que solicitada ajuda médica e fez acompanhamento psicológico com a filha propiciando a ela tanto o convívio social quanto o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e motoras.

Nos relatos observamos também que a escola fez um papel de suma importância ao perceber que Laura necessitava de um olhar mais atento para suas limitações, e desde o início acolheu Laura de forma natural possibilitando a aluna meios para o seu desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e motor.

Portanto é verídico que família e escola devem caminhar juntas, pois só assim é possível construir no indivíduo um posicionamento autônomo independente de suas limitações, pois toda e qualquer criança possui capacidade de aprender tanto quanto as demais crianças consideradas “normais”, sendo assim, a escola e família é a chave para obter esse

sucesso. Cada indivíduo possui limitações e todas devem ser respeitadas para que assim dentro do possível consiga atingir os objetivos propostos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental. MEC, Secretaria de Educação Especial, 2005. [Internet] Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>>. Acesso em: 18/10/2016.

DAVIS, Ronald D & BRAUN, Eldon M. **O Dom da Dislexia. O Novo Método Revolucionário de Correção da Dislexia e de outros Transtornos de aprendizagem.** Tradução de Ana Lima e Garcia Badaró Massad. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

Glidden, L.M. & Floyd, F.J. (1997). **Disaggregating parental depression and family stress in assessing families of children with developmental disabilities: A multisample analysis.** American Journal on Mental Retardation, 102, 250-266.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Taveira, R.M.T. (1995). **Privação auditiva precoce em crianças portadoras de síndrome de Down e suas implicações para o desenvolvimento da linguagem.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

VASCONCELOS, M. M. **Retardo Mental.** In: Jornal de Pediatria. Vol. 80, n.2, p. 71-82, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectología.** Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia (Obras escogidas),** v. V. Madrid: Visos, 1997.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Taveira, R.M.T. (1995). **Privação auditiva precoce em crianças portadoras de síndrome de Down e suas implicações para o desenvolvimento da linguagem.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

