

Data de publicação: 07 de maio de 2021



SL EDUCACIONAL

**ARTIGOS TÉCNICO
CIENTÍFICOS EM
EDUCAÇÃO**

MAIO 2021 V.28 N.5



SL EDITORA

Revista SL Educacional

Nº 5

Maio 2021

Publicação

Mensal (maio)

SL Editora

Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-

060

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Luiz Cesar Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol. 28, n. 5 (2021) - São

Paulo: SL Editora, 2021 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 07/05/2021

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

" Quando um homem morre é como se uma biblioteca inteira se incendiasse!"

Antigo Provérbio Africano

A pandemia ceifou de maneira cruel mais de 400 mil vidas de brasileiros e brasileiras, os quais podemos muito bem enquadrar neste antigo provérbio africano. Vidas interrompidas são experiências e ensinamentos que deixarão de ser passados adiante; afetos, carinhos, exemplos, e tantas outras formas de ensinar. "Todos ensinam, e todos aprendem" é uma das máximas destes novos tempos, invocando a construção coletiva do conhecimento, o que deixou de ser uma possibilidade para um absurdo número de lares, escolas e comunidades.

O que nos resta é ponderar, tirar lições do sofrimento e buscar de todas as formas vencer, trazendo à tona tudo aquilo que pudemos receber daqueles que partiram, e que nos farão muita falta.

O editor

SUMÁRIO

A ESCOLA E A ARTE	
Cibele Quintana Mello.....	5
O JOGO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA	
Jaqueline do Mar Silva.....	37
DISTÚRBIOS DE LEITURA E ESCRITA	
Maria de Fátima Moreira da Silva.....	61
JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, O LÚDICO COMO FORMA DE APRENDER BRINCANDO	
Josenilde da Conceição Souza Ferreira.....	85
O DESAFIO DA INCLUSÃO DO AUTISTA	
Luciane Scabuzzi Rodrigues Hernandez.....	116
O ENSINO DA MATEMÁTICA	
Marizul Simas Vieira.....	141
PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ENSINOS FORMAL E NÃO-FORMAL: ABORDAGENS E DESAFIOS	
Isabela Bezerra Liberal.....	160
O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Viviane de Souza Barbosa Couto.....	187
POLÍTICA DE INCLUSÃO - UM POUCO DA HISTÓRIA	
Monique Caroline Berlandi de Oliveira.....	223
MOTRICIDADE E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Marijane da Silva Martins.....	244
ARTE NA EDUCAÇÃO	
Rosângela Gomes dos Santos Souza.....	263
A DANÇA NO ESPAÇO ESCOLAR	
Adriana Tiezzi Lima.....	287
PEDAGOGIA CIRCENSE	
Mariane Grossi Perez.....	320
AS LUTAS DA CLASSE TRABALHADORA E SUAS CONQUISTAS NAS ORIGENS DA POLÍTICA SOCIAL	
Pamella Cristina da Silva Santos.....	342
AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Daniela Aparecida Pereira do Nascimento.....	370
A NECESSIDADE DE IMPLANTAR LIBRAS NA EDUCAÇÃO	
Priscila Domingues Lacintra.....	384
HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS DA EAD (EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA)	
Francisco Boico.....	409
O CONHECIMENTO ARTÍSTICO NA ESCOLA	
Fabiane de Souza Marques.....	440
POR DENTRO DE “O ALIENISTA”	
Gláucia Barreto Riqueza.....	451

A ESCOLA E A ARTE

Cibele Quintana Mello

A escola é o local onde as crianças têm as primeiras oportunidades de desenvolver diferentes habilidades de convívio social juntamente com outras crianças da mesma faixa etária e de idades diferentes, fora do ambiente familiar. Toda criança vai à escola para aprender. Por isso, sua trajetória nesse ambiente, à primeira vista hostil, não deve parecer um local cheio de problemas e dificuldades em que os alunos possam fracassar.

A educação é o alicerce fundamental para a vida em sociedade, pois é capaz de transmitir e ampliar a cultura humana; pode desenvolver e ampliar a cidadania, construir novos saberes e habilidade, preparar para o trabalho. Mas a educação vai além: ela é capaz de ampliar os limites da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote, como compromisso ético e político, a solidariedade e a emancipação.

Para que isso ocorra, atualmente no Brasil, a Educação Formal Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (ciclos I e II), com duração de 09 anos, para alunos com idade entre 6 a 14 anos, aproximadamente, e o Ensino Médio, para alunos de 15 a 17 anos, em média.

A educação básica em escolas públicas ocupa um lugar de relevante destaque na sociedade, pois tem a função social de preparar os indivíduos para o pleno convívio em sociedade. Além disso, deve dar acesso ao conhecimento sistematizado acumulado pela humanidade ao longo de sua existência. Outro ponto fundamental da educação formal é preparar os alunos para o mercado de trabalho, pois este, procura nas escolas mão de obra para o preenchimento de seus cargos, Segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Outro aspecto importante no que diz respeito à educação básica brasileira é afirmado por Libâneo (2006) que diz que a mesma está voltada à formação da personalidade do indivíduo. Isso envolve diferentes aspectos, entre eles os relacionados aos sentimentos, ao caráter, à vontade, às convicções e aos princípios éticos e morais. A educação está voltada também à conduta nas diferentes práticas sociais dos cidadãos, além da plena compreensão da cidadania como ativa participação social e política, assim como à compreensão de como se dá o pleno exercício de direitos e deveres políticos e civis.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) completam ao afirmar que a educação capacita o aluno a adotar atitudes de solidariedade e cooperação para com o próximo, repudiando a injustiça, valorizando o respeito ao outro e exigindo o mesmo respeito para si.

Os preceitos que regem a educação básica estão explicitados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBEN 9394/96 e posteriores alterações com a lei 12.796/13:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria (BRASIL, 1996).

O currículo escolar obrigatório também está estabelecido na LDBEN (1996) e posteriores alterações, conforme a seguir:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger,

obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

Os desafios do currículo constam de maneira mais detalhada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). O documento, elaborado em 1996 pelo Ministério da Educação e Cultura, trata-se de um referencial de qualidade para a educação fundamental brasileira de todo território nacional. Apesar de abranger todo país, o documento respeita a diversidade cultural e social de estados e municípios brasileiros, bem como a autonomia de professores e equipes pedagógicas, devendo, portanto, tornar-se um referencial para a educação. Além disso, o documento está situado historicamente e sua validade depende de estar de acordo com a realidade social, necessitando de avaliação e revisão constantes pelos órgãos competentes (BRASIL, 1997).

De acordo com os PCN's (1997), a instituição escolar, em uma perspectiva que busque a construção da cidadania, precisa assumir a valorização da cultura da comunidade na qual está inserida e, paralelamente, deve buscar ultrapassar seus muros, propiciando aos alunos pertencentes a diferentes grupos sociais o acesso total ao saber constituído socialmente tanto da cultura nacional quanto daquela que faz parte do patrimônio universal da humanidade. Assim,

[...] o desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos. (BRASIL, 1997, p. 34).

É através do lúdico que a criança realiza a aprendizagem significativa. A ludicidade (jogos e brincadeiras) é processo inerente ao desenvolvimento humano, e de suma importância para o desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral da criança. São com as brincadeiras e jogos que ela coloca em prática o que foi interiorizado em sua relação com os adultos.

Nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provem da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL 1998, p.27-28).

Hoje o brincar e sua importância são aceitos por toda a sociedade e tem espaço garantido na educação, principalmente na Educação Infantil. No Referencial Curricular para Educação Infantil (1998), a brincadeira é colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, como uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação

entre as crianças. Através do lúdico é possível a integração de várias dimensões da personalidade como afetiva, social, motora e cognitiva além de favorecer o desenvolvimento de habilidades como coordenação, concentração, agilidade, etc.

Os jogos em épocas passadas eram utilizados nas escolas apenas como recreação e fora dela como lazer. Sabe-se, porém que, os jogos além de proporcionar prazer e alegria exercem também papel importante no desenvolvimento intelectual do aluno quando aplicado adequadamente.

À medida que a escola dá oportunidade à criança de experimentar o concreto utilizando os jogos de maneira pedagógica, faz com que as experiências acumuladas lhe proporcionem a formação de conceitos como: semelhanças e diferenças, classificação, seriação e a partir desses conceitos tem condições de descrever, comparar e representar graficamente.

Segundo Modesto e Rubio (2014 p. 3-4)

A discussão sobre a importância dos jogos e brincadeiras na educação vem se consolidando, pois as crianças apresentam nessas atividades grande capacidade de raciocinar e resolver

situações-problemas. Brincadeira ou jogo em sala de aula são importantes para o desenvolvimento social, pois existem alunos com dificuldade no relacionamento, que gera insegurança ou medo de perguntar suas dúvidas ao professor, mas que com a aplicação das brincadeiras e jogos surge a oportunidade de socializar os alunos, a cooperação mútua, participação em equipe na solução de situações-problemas propostas pelo professor oportunizando a troca de experiências entre os alunos e várias possibilidades para resolvê-los.

Teoricamente existe uma diferenciação entre o jogo e a brincadeira. Para Santos (2010 p. 16-17):

O jogo caracteriza-se por constituir-se de um sistema de regras, de uso de determinado tipo de objeto e também do contexto social em que se apresenta. Já o brinquedo, em contra posição ao jogo, não pressupõe a utilização de regras, enquanto objeto, é sempre um suporte para brincadeira, sendo que esta nada mais é do que o lúdico em ação.

Independente da discussão etimológica e das definições, a brincadeira é para a criança algo muito sério que muitas vezes lhe é negado ao sair da educação infantil e ingressar nas series iniciais do ensino fundamental I, e mais ainda no ensino médio.

Em atividades em grupo a criança começa a estabelecer e construir regras estabelecidas por si e por um grupo resolvendo conflitos e hipóteses, e ao mesmo tempo desenvolvendo a capacidade de entender pontos de vistas diferentes. A brincadeira constitui um incentivo ao desenvolvimento de novas habilidades e à busca de novas explicações, pois, para as crianças, é sempre mais agradável trabalhar sobre situações imaginárias e hipotéticas, seguindo determinadas regras.

Os jogos e as brincadeiras são fontes de felicidade e prazer que se fundamentam no exercício da liberdade e, por isso, representam a conquista de quem pode sonhar sentir, decidir, arquitetar, aventurar e agir, com energia para superar os desafios da brincadeira, recriando o tempo, o lugar e os objetos.

Brincar é colocar a imaginação em ação. O bom jogo não é aquele que a criança pode dominar corretamente, o importante é que a criança possa jogar de maneira lógica e desafiadora, e que o jogo proporcione um contexto estimulador para suas atividades mentais e amplie sua capacidade de cooperação e libertação..

Nesse sentido, o lúdico tem caráter de liberdade e subversão da ordem que contrapõe a lógica da produtividade; indica pistas para definição de papéis sociais e da cultura humana subjetiva. A ludicidade incentiva à criança criar, imaginar e contribuir, considerar o brincar está contribuindo tanto para ensino e aprendizagem quanto para a saúde e o equilíbrio social.

Os jogos e brincadeiras ajudam as crianças a vivenciarem regras onde aprendem a esperar sua vez, onde por meio dos jogos pode ser criada uma série de situações que envolvam equilíbrio e desafios culturais e corporais com uso de objetivos, obstáculos e alvos.

Muitas crianças possuem sérios problemas relacionados à aprendizagem da Matemática, principalmente quando entram no ensino fundamental ou mesmo no ensino médio. Entretanto esta se faz presente em todas as nossas atividades e também das crianças. Percebemos que quando pequenas possuem uma capacidade de raciocínio lógico muito grande, assim como criatividade e capacidade de resolver problemas.

Na educação infantil temos a possibilidade de, através do lúdico, ensinar matemática para as crianças, através de jogos e brincadeiras dinâmicos que despertem o prazer em aprender. É na educação infantil que a criança desperta para o mundo, absorvendo conhecimentos que serão levados pela vida toda.

Os conhecimentos matemáticos não podem ser encarados apenas como quantidades e cálculos. Eles estão além. Vivemos num mundo matemático, onde o raciocínio lógico e as estratégias são fundamentais. Assim, quanto mais cedo os conceitos matemáticos forem trabalhados, mais chances terão nossos alunos quando depararem-se com a matemática ao longo de seus estudos.

Estudamos durante o curso, a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo e emocional as crianças. Sabemos que brincar é coisa muito séria, pois através das brincadeiras, a criança aprende. O trabalho pedagógico precisa valorizar o lúdico, principalmente na educação infantil.

Assim, para crianças de 4 e 5 anos propomos, por exemplo, a utilização dos Blocos Lógicos para que

explorem e identifiquem objetos e figuras, tipos de contornos; desenho para representar a realidade no papel utilizando diferentes materiais como massa de modelar, lápis de cor, giz de cera; areia, argila; utilização do Tangran; construção de maquetes que permite às crianças explorarem o espaço ao seu redor estabelecendo relações de contorno e vizinhança. Uma pesquisa de campo pode auxiliar na identificação de pontos de referência mentais.

Pesquisando pudemos descobrir que em atividades relativamente simples, as crianças podem aprender um número infinito de conceitos e conteúdos. Então, propomos três exercícios; um com os Blocos Lógicos, outro com o Tangran e um terceiro que envolve a construção de uma maquete.

Blocos Lógicos: - Roda de conversa com apresentação dos Blocos Lógicos para livre manuseio;

- Atividades com os Blocos Lógicos salientando as formas: quadrado, retângulos, triângulos e círculos e comparando com os diversos objetos presentes na sala de aula ou no parque, na casa dos alunos;

- Atividades com desenhos utilizando os mais diversos materiais, como massa de modelar, lápis de cor, giz de cera; areia, argila.

O Tangran

O Tangran é um quebra-cabeça chinês, de origem milenar. Existem várias lendas sobre sua origem. Uma delas conta que um chinês deixou cair no chão um pedaço de espelho quadrado, o qual se quebrou em sete pedaços. Para sua surpresa, com os cacos do espelho ele poderia dar origem a várias formas conhecidas, como animais, plantas, pessoas, objetos, letras, números, figuras geométricas, entre outras.

Outra diz que o Tangran se originou quando um homem tentava consertar os pedaços quebrados de um azulejo de porcelana. Independentemente de qual seja a verdadeira lenda, o Tangram é muito conhecido hoje em dia e também muito gostoso de brincar.

O objetivo desse jogo é utilizar as sete peças, sem sobreposição, para montar determinada figura.

Disponível

em:

www.klickeducacao.com.br/conteudo/.../0,6313,POR-1929-16168-,00.h. Acesso em: 23/mar/2019;

Construção de maquete: - Roda de conversa: passeio aos arredores da escola;

- Autorização dos pais ou responsáveis para a saída;

- Passeio pela vizinhança da escola, observando-se os pontos de referência existentes;

- Construção da maquete utilizando materiais recicláveis.

Na educação infantil temos a possibilidade de, através do lúdico, ensinar matemática para as crianças, através de jogos e brincadeiras dinâmicos que despertem o prazer em aprender. É na educação infantil que a criança desperta para o mundo, absorvendo conhecimentos que serão levados pela vida toda.

Através do lúdico, o professor tem a possibilidade de incentivar seus alunos a serem mais autônomos. Entretanto toda atividade pedagógica precisa ser planejada e ter uma finalidade educativa,

levando-se em conta sempre os conhecimentos que os alunos já possuem.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM

Os alunos e os educadores são sujeitos da aprendizagem. Sendo assim, é imprescindível a interação entre eles, onde o principal produto seja o processo de criar e fazer juntos, estabelecendo uma parceria e convivência produtiva, pois é nessa parceria que acontece o desenvolvimento da criatividade.

O educador é mediador entre o conhecimento e o aluno e é sua atribuição reconhecer que é preciso que a criança tenha mais que contato com as Artes Visuais, é necessário que se aproprie delas, explore-as e produza-as de maneira significativa. Faz-se necessário sempre estimular os alunos a serem pesquisadores, despertando sua criatividade, incentivando habilidades como observar, imaginar, criar, sentir, ver, admirar.

Essa mediação do conhecimento não se dá somente através da linguagem oral, mas através de vários meios linguísticos e gestuais. Algumas

linguagens que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem podem ser destacadas: como a linguagem oral e escrita que tem grande importância na interação entre o aluno e o educador, a corporal que é através de gestos e posturas corporais, esse tipo de linguagem permite o aluno se expressar sobre o ambiente em que vive.

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

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

As atividades artísticas devem ter maior relevância para o educador da Educação Infantil, deve

haver uma interação entre ele e os alunos de forma prazerosa para que criem suas próprias produções. Entretanto, é preciso que se construa o ensino de métodos e técnicas para o uso do material e para o processo criativo, não deixando que a aula vire um momento de desordem e bagunça, e sim de aprendizado.

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

O desenho, a pintura e a colagem das crianças são marcas que elas deixam a partir de sua relação com o mundo, em diálogo permanente com seu imaginário. São marcas pessoais. Portanto, é muito importante percebermos que cada criança

tem um jeito próprio de se expressar: traços com mais vigor ou mais leves, ocupando o espaço todo ou apenas um cantinho, usando muitas cores ou escolhendo apenas uma etc. Nós professores (as), que lidamos dia-a-dia (sic) com meninos e meninas e suas produções culturais, seremos capazes de reconhecer a produção de cada criança mesmo que não tenha nome escrito se possibilitarmos que os pequenos se expressem com autoria. (BRASIL, 2006, p.48).

A criação artística contribui para um processo de formação do aluno, para que construa um relacionamento interpessoal e também promova um domínio corporal. Desta forma, o fazer Arte vai além de simplesmente oferecer lápis, caneta, folha de papel, é preciso que o educador ofereça meios que estimule a criatividade e imaginação, por exemplo, com um pedaço de carvão ou um graveto é possível ter o mesmo resultado de um lápis. A criança, desta forma ao fazer Arte, conhece a si mesmo e o mundo que o cerca.

O educador deve propiciar aos alunos um ambiente adequado, com diversas superfícies, materiais e instrumentos, de forma que tenham contato com uma gama maior de possibilidades para se expressar. Com mais recursos e mais estímulos ele poderá conhecer novas técnicas, novos materiais, texturas, misturas de cores e tintas, desenvolvendo seus sentidos e posteriormente sua intelectualidade.

É importante também, que esse ambiente ofereça condições favoráveis para os alunos, como comodidade e conforto, para que possam produzir com criatividade e autonomia seus trabalhos artísticos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

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

Desta forma, faz-se necessário criar situações no cotidiano escolar para a criança interessar-se pela Arte. Criando ambientes desafiadores, onde ela se sinta capaz de perceber seu potencial, reconhecer que tem habilidades que ela própria não tinha conhecimento, se interessar pelas atividades artísticas e a praticá-las com prazer e divertimento.

Os diferentes materiais que são oferecidos para os alunos ao entrarem em contato com as práticas das Artes Visuais despertam seu imaginário, desta maneira ele usa sua fantasia e descobre várias maneiras de criar novas formas. A imaginação sustenta o raciocínio e o sentir dos jovens alunos, cria sonhos e fantasias, pois através dela a mente infantil percorre outros tempos e espaços. A Arte leva as crianças para outro mundo, com outras sensações e também outros sentimentos, ela mexe com a cognição e com o afeto das mesmas.

A didática usada no Ensino de Artes Visuais deve ser interessante, prazerosa e estimular a curiosidade da criança. O educador deve evitar repetição e atividades mecânicas em sua didática e

mediar o processo de forma significativa. Deve promover oportunidades para o aluno manipular o material didático, pois dessa forma eles criam interesse em saber do que se trata, de que material é feito, tendo oportunidade de experimentá-lo e compreendê-lo.

A didática do ensino da Arte manifesta em geral em duas tendências uma que propõe exercícios de repetição ou a imitação mecânica de modelos prontos. Outra, que trata de atividades somente auto-estimulantes (sic). Ambas favorecem tipos de aprendizagem distintas que deixam um legado empobrecido para o efetivo crescimento artístico do aluno. (BRASIL, 2000, p.94)

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

Os educadores devem oferecer diversas atividades artísticas em seu planejamento, que estimulem e despertem a criatividade do aluno,

incluindo desenhar com lápis, giz de cera, caneta, pintar com diferentes tintas em diferentes superfícies, criar também obras tridimensionais.

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

No espaço escolar, o aluno deverá ser incentivado a realizar variadas atividades artísticas, e para isso, o educador de Artes Visuais deve usar procedimentos que o façam construir habilidades para criar o próprio trabalho e também analisar e apreciar a produção dos colegas, da arte local e a do patrimônio artístico.

Ao apresentar um objeto de estudos para seus alunos ou uma obra de arte, o educador deve usar ações como apreciação, produção e também a contextualização, pois todas são importantes ao trabalhar com a Arte e não existe sequência correta dessas três ações, quanto mais variações da ordem, os alunos experienciarem, mais serão fortalecidos no processo criativo.

Ao proporcionar a apreciação de obras de Arte de diferentes artistas para os alunos, é importante que o educador argumente sob a relevância e valor histórico de cada uma, estimulando a autonomia da criança na apropriação artística cultural, criar oportunidade para falar o que vê e o que sente, despertando-lhe a curiosidade e sensibilidade. Assim, amplia-se o conhecimento cultural e artístico da criança.

A apropriação artístico-cultural das crianças tem o tempo e ritmo próprios; ocorre na medida em que estabelecem um diálogo direto com diferentes obras, acionando seus acervos,

afetividade e cognição, possibilitando múltiplos olhares e sentidos. E será tão mais intensa quanto mais exercemos o papel de instigar sua curiosidade e provocar novas indagações. (BRASIL, 2006, p.26).

O educador deve estar atento e avaliar as capacidades artísticas dos alunos. Em um curto espaço de tempo, a criança usa diferentes formas para desenhar um assunto de seu interesse e o professor deve atentar a essas mudanças e aos avanços no processo criativo. Com sua ajuda e seus comentários, os alunos dão forma a seus desenhos, ganham confiança com as sugestões e aprimoram suas produções.

O portfólio é uma técnica de avaliação e acompanhamento desse progresso, sendo utilizado para avaliar nos alunos o domínio das Artes Visuais e ajudar o educador a identificar interesses e estilos únicos em cada um, como desenhar a realidade ou trabalhar a imaginação. Segundo Krechevsky (2001, p.146): “O portfólio, incluindo as atividades

estruturadas e os outros trabalhos produzidos na escola pela criança é o principal veículo de avaliação no domínio de artes visuais”

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p.107): “A organização do tempo em Artes Visuais deve respeitar as possibilidades das crianças relativas ao ritmo e interesse pelo trabalho, ao tempo de concentração, bem como ao prazer na realização das atividades.”

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

Todas as crianças têm condições de se expressar através das linguagens visuais: cada uma do seu jeito, com seu ritmo, deixando suas próprias marcas e, por isso, devem ter suas produções artísticas

respeitadas e valorizadas. (BRASIL, 2006, p.33).

Faz-se necessário que o educador programe suas atividades de acordo com o tempo disponível, cada criança possui uma personalidade, assim cada um aprende no seu tempo certo, uns têm mais facilidade e desenvoltura para fazer as atividades outros são mais lentos, precisam de tempo mais prolongado. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) ao organizar o tempo, o educador pode trabalhar da seguinte forma:

- Atividades permanentes: acontecem diariamente, na rotina das crianças, desenhar, pintar, modelar, colagens, são atividades muito usadas.
- Sequências de atividades: são atividades orientadas e planejadas pelo professor e tem como objetivo promover uma aprendizagem específica e bem definida
- Projetos: têm como objetivo um produto final e geram novas aprendizagens, envolve diferentes

conteúdos, os projetos em Artes oferecem pesquisa para os professores e as crianças.

Ao apresentar e mediar as diferentes técnicas com os alunos como pintura, colagem, desenho, modelagem e outras o educador deve saber quais objetivos pretende alcançar em cada uma.

Ao possibilitar o contato dos alunos com a pintura, o educador poderá proporcionar uma boa percepção, pois se trata de uma atividade que estimula o potencial criador, e proporciona que o educando desenvolva a coordenação motora, por estar realizando vários movimentos e gestos com os diferentes materiais que lhe são oferecidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Coleção Proinfantil**: módulo IV: unidade 5. Brasília, DF, 2006. v.2. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012797.pdf>>. Acesso em: 25 abr.2019

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

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

GOUTHIER, J. História do Ensino da Arte no Brasil. In: PIMENTEL, Lucia G. (Org.). **Curso de especialização em ensino de Artes Visuais**. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

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

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRASIL. – Ministério da Educação E do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, vol. 2, 1998. Acesso em: 23/abr./2019

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13/04/2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 13/04/2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 03/05/2019.

DICIONARIO AURELIO DA LINGUA PORTUGUESA.

Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, *et al.* Nova Fronteira: São Paulo. 2002.

Disponível em:
<<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>>. Acesso em: 27/abr./2019.

FRIEDMAN, A. **Brincar: crescer e aprender** – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna 1996

GUIMARÃES, A. F. A importância do brincar no cotidiano das crianças na educação infantil.

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Bauru, 2008. Disponível em:

www.fc.unesp.br/upload/aline_quimaraes.pdf. Acesso em: 20/abr./2019

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira 2002

KISHIMOTO, T. M.(Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

LEAL, Francisca Ismênia. **A importância das brincadeiras infantis para o desenvolvimento da criança:** Uma construção a partir do brincar. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública:** A Pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2006.

MACEDO, L. de PETTY, A. L. S. & PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 - 2014

ROLOFF, Eleana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula**. X semana de letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 29 set a 1 out 2010.

SANTOS, Jane Gapo de Lacerda dos. **A contribuição do psicopedagogo na aprendizagem infantil através de brincadeiras e jogos**. Trabalho de Monografia – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro 2010

SPODEK, B. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Trad. Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: ArtMed, 1998

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

O JOGO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA

Jaqueline do Mar Silva

. Uma das características do jogo é a frivolidade, pois permite aos indivíduos tentarem e experimentarem, contudo, surge a partir de decisões dos envolvidos, a relação com as regras, é espaço de criação e inovação, há ações na incerteza, minimiza as consequências dos atos, aprendendo assim em uma situação de menor risco, referindo-se ao papel do jogo na aprendizagem.

Marcellino (2007, p. 72) ressalta “[...] a vivência do lúdico é imprescindível em termos de participação cultural crítica e, principalmente, criativa”, justificando a necessidade de tempo e espaço para a vivência do lúdico. Por outro lado, quando o jogo é utilizado de maneira funcionalista, além do sentido de preparação para um futuro vitorioso. Este autor lembra também que o trabalho infantil furta o lúdico da infância, sendo o brinquedo, o jogo, o divertimento vivenciado em oposto às obrigações.

Para tanto, enfatiza o impacto quando estas obrigações estão sendo determinadas também na escola, mesmo diante de “Psicólogos, pedagogos, pediatras, psiquiatras infantis, recomendam que é muito importante que a criança tenha tempo para brincar”. (MARCELLINO, 2007, p. 66).

Kishimoto (2003) conceitua o brinquedo como objeto que dá suporte a brincadeira; a descrição da brincadeira é vista como a conduta estruturada com regras explícitas ou não; e o jogo infantil é definido como o brinquedo e a brincadeira. Porém, Wajskop (2005) acrescenta que a brincadeira infantil define-se como uma atividade social e humana, supondo contextos sociais e culturais, pois a criança durante a brincadeira recria a realidade utilizando-se de sistemas simbólicos próprios, definindo uma situação, onde o brincar é uma forma de comportamento específico, que adquire nova significação, estando sozinhas ou em grupo, podendo compreender o mundo e as ações humanas em seu dia-a-dia.

Krammer lembra que durante as brincadeiras, as crianças perpassam por experiências de cultura, atribuindo significados diversos às suas vivências: “As

crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)”. (KRAMMER, 2007, p.16).

Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) reconhece o brincar como uma atividade importante para a criança, pois oportuniza imitação do conhecido e construção do novo. Durante as interações sociais com diferentes parceiros, constrói significações compartilhadas, aprendendo e construindo culturas infantis. Neste sentido, Sant’Anna (2015) aponta que o brincar constitui-se em atividade do cotidiano da criança, afirmando que a ausência dessa atividade pode desencadear problemas emocionais que dificultam o desenvolvimento motor, cognitivo e sensorial do sujeito.

Caetano (2004) lembra que a utilização do jogo na educação decorreu de um processo histórico, pois a princípio, a criança ia para a escola não para se divertir e sim aprender, contrapondo a essência do jogo, por isto, seu uso não era permitido. Com as mudanças de paradigmas educacionais do processo de

aprendizagem das crianças, concomitante com a visão de criança sendo transformada historicamente, é que o jogo passou a ser um instrumento educativo, cabendo ressaltar o grande marco com as ideias de Rousseau, no século XVIII, delimitando a relação da educação com o jogo em três ideias fundamentais: “O uso do jogo enquanto recreação, o uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares e finalmente o terceiro como diagnóstico da personalidade infantil”. (CAETANO, 2004, p. 15, grifo nosso).

Todavia, “[...] a garantia do espaço da brincadeira na pré-escola é a garantia de uma possibilidade de educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente” (WASJKOP, 2005, p. 31). Estudos de Kishimoto (2005) evidenciam as contribuições de Piaget e Vigotski que classificam os jogos a partir do desenvolvimento humano. Piaget denomina a relação entre os estágios de desenvolvimento e os jogos, sendo jogos de exercícios, jogos simbólicos e jogos de regras; Vigotski afirma que o jogo impulsionará o desenvolvimento na zona de desenvolvimento iminente, deixando claro a importância do aspecto social, denominando jogos de

papéis e de regras, tendo estes pesquisadores pontos em comum: a imitação como a origem da representação mental do sujeito.

A teoria de Piaget expressa que a manifestação da cultura lúdica demonstra o nível dos estágios cognitivos e constrói conhecimento (KISHIMOTO, 2005). Para tanto, Piaget (1990) defende que:

[...] no terreno do jogo e da imitação, pode-se acompanhar de maneira contínua a passagem da assimilação e da acomodação sensório-motoras – os dois processos que nos pareceram essenciais na constituição das formas primitivas e pré-verbais da inteligência – para a assimilação e a acomodação mentais que caracterizam os inícios da representação (PIAGET, 1990, p. 11).

Portanto, para Piaget (1990), o jogo desencadeia processos de assimilação e acomodação e o conhecimento deriva da interação da criança com o ambiente. Os jogos de exercício aparecem aos três meses de idade, primeiramente com a criança repetindo um esquema de ação, porém, ficando mais complexos quando se modificam, percebendo novos resultados perante a ação. Os jogos simbólicos

aparecem em torno dos dois anos, manifestando-se pela imitação e modificação do significado da representação real, no qual pelo faz de conta a criança assimila o mundo, consolidando novas aprendizagens. À medida que complexifica as operações mentais surgem o jogo de regras, resultando de organizações coletivas das atividades lúdicas, podendo também aparecer os conteúdos tanto do jogo de exercício, quanto do jogo simbólico (PIAGET, 1990).

[...] o jogo permite ao sujeito reviver suas experiências vividas e tende mais à satisfação do eu que à sua submissão ao real [...] o simbolismo oferece à criança a linguagem pessoal viva e dinâmica, indispensável para exprimir sua subjetividade intraduzível somente na linguagem coletiva (PIAGET, 1990, p. 214).

Sintetizando os estudos, Piaget (1995, *apud* Daniels, 2003) destaca a relevância do caráter social presente nos jogos:

[...] acreditamos que a vida social é uma condição necessária para o desenvolvimento da lógica. Acreditamos, assim, que a vida social transforma a natureza mesma do indivíduo, fazendo-o passar de um estado autista para um [estado] que envolve a personalidade. Ao falar de

cooperação, portanto, compreendemos um processo que cria novas realidades e não uma mera troca entre indivíduos totalmente desenvolvidos (PIAGET, 1995, p. 210 *apud* DANIELS, 2003, p. 55).

Tratando ainda do jogo, para Vigotski, o estudo do jogo infantil é realizado a partir do contexto sociocultural, pois admite que toda a conduta do ser humano, incluindo a brincadeira é resultado de processos sociais (KISHIMOTO, 2005).

Vigotski (1998) afirma que na situação imaginária proporcionada pela brincadeira, a criança desempenha papéis sob influência de suas experiências, porém, apresenta comportamentos que de imediato não cabem a sua idade, mas que no faz de conta, seus desejos podem ser realizados, desempenhando o jogo de papéis com regras implícitas ou explícitas, criando uma zona de desenvolvimento iminente.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob

forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998, p. 134).

Vigotski (1998) explica que a zona de desenvolvimento iminente é:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

O jogo favorece o desenvolvimento, pois para Vigotski (1998, p. 135) “A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo: [...] o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança”.

Nesta perspectiva, Kishimoto (2005) apresenta modalidades de classificação que são apropriadas para este presente estudo e contempladas durante a observação e coleta de dados na escola de educação infantil:

- Jogo educativo (brinquedo educativo): o jogo educativo é materializado, tendo relevância por ser

instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil, pois contempla os aspectos físico (ações sensório-motoras na manipulação), cognitivo (construções de representação mental, afetivo (ação intencional) e social (troca de interações);

- Brincadeiras tradicionais infantis: filiada ao folclore, é manifestação livre e espontânea da cultura popular, podendo ser preservada a sua estrutura inicial ou modificada, permitindo o prazer, garantindo a presença lúdica;

- Brincadeiras de faz de conta: conhecida também como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, permite a entrada do imaginário e regras implícitas, sendo que o conteúdo do imaginário provém de vivências das crianças em seus diferentes contextos, aprendendo assim a criar símbolos, próprios da racionalidade humana;

- Brincadeiras de construção: enriquecem a experiência sensorial, estimulam a criatividade e desenvolvem habilidades na criança, pois a criança ao construir, transformar e destruir, expressa seu imaginário, suas representações mentais, além da

manipulação, tendo que ser consideradas também a fala e a ação da criança, que se tornam mais complexas conforme seu desenvolvimento.

Cabe ressaltar que para a criança, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras têm finalidade de vivência lúdica. Sendo assim, esta é a especificidade dos jogos infantis, pois estes potencializam a exploração e a construção de conhecimento.

Para Brougère “[...] tudo isso acontece de acordo com o ritmo da criança e encerra um aspecto aleatório e incerto. Se a liberdade faz o valor das aprendizagens efetuadas no jogo, também produz a incerteza quanto aos resultados”.(BROUGÈRE, 1998, p.194). Esta característica do jogo como atividade livre e incerta dos resultados, é citada por Caillois (1990), acrescentando que se os jogadores já sabem os resultados do jogo, encerra-se a partida.

Os jogos suscitam a interação independente da categoria em que se encontram: “[...] as diferentes categorias do jogo, o *agôn* (por definição), a *alea*, a *milicry*, o *ilinx*, pressupõem a companhia, não a solidão” (CAILLOIS, 1990, p. 62). Por isto, é favorável para o

desenvolvimento humano e suas interações com o meio.

Quando há a obrigação da criança jogar sem sua vontade ou quando é valorizado apenas o objetivo de vencer, o jogo está sendo corrompido.

Para tanto, Marcellino (2007) defende a necessidade de respeito ao direito da alegria e do prazer que são propiciados pela vivência lúdica, que sustenta a verdadeira participação criativa, crítica e transformadora suscitadas no componente lúdico. A utilização dos jogos e brincadeiras na educação infantil transpõe para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação, ação ativa e motivadora, além de potencializar a exploração e a construção do conhecimento (KISHIMOTO, 2005), concomitantemente propicia a interação, a socialização e a compreensão do pensamento do outro, “[...] contribuindo de modo significativo, para uma formação como ser realmente humano, participante da cultura da sociedade em que vive, e não apenas como mero

indivíduo requerido pelos padrões de ‘produtividade social’ (MARCELLINO, 2007, p.72).

Se há um conflito existente no campo da educação, quando se relaciona o lúdico ao processo educativo é o aspecto de utilidade e prazer do jogo. Quando uma atividade lúdica é considerada pela escola, geralmente carregam o termo “educativo”, fazendo com que se percam as possíveis realizações no brinquedo, na espontaneidade da criança, da alegria e da festa (MARCELLINO, 2007). Frente ao exposto, este autor propõe que a escola use o jogo não apenas para um fim exterior, para se aprender algo com ele, mas que ajuste a realidade ao sonho, a vivência lúdica.

O jogo e a educação da criança autista

Pensar no autismo e no modo de como a criança autista constrói seu conhecimento, nos revela várias questões que perpassam o meio social e a forma como compreendemos o mundo. A sociedade estabelece um padrão de indivíduo e tenta enquadrá-los nesse padrão. Cada pessoa é um ser único dotado de singularidades e potencialidades a serem descobertas.

Assim, a aprendizagem deve ser também diferenciada, configurada em um ambiente estimulador, de interação com outros colegas, tornando-os todos participativos. A ludicidade consegue favorecer essa interação, no qual o aluno é um ser que descobre e constrói seus conhecimentos.

Para atender a criança autista, são necessários métodos e técnicas adaptadas para que a inclusão aconteça. Um planejamento sistematizado em que as brincadeiras e jogos sejam aplicados constantemente ajudando os alunos autistas a reconhecerem o mundo ao seu redor que favoreça a interação entre os pares. Este trabalho confirmou a necessidade de um ambiente lúdico não só para atender aos alunos com necessidades educativas especiais, mas a todos os alunos, independentemente da realidade econômico, social ou racial, ou maturacional.

Ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que cada criança com desenvolvimento atípico seja vista em sua singularidade e adquira autonomia. A escola é uma instituição formal que deve promover orientações para as famílias a fim de garantir seus

direitos e promover a independência dos indivíduos com necessidades educativas especiais. Daí a importância do professor resignificar a sua prática docente, revisar suas concepções, pois está sempre a influenciar os alunos, uma prática pedagógica reflexiva com vistas as especificidades do aluno. Elaborar aulas dinâmicas tendo o aluno como foco norteador de suas ações.

É no brincar que as crianças, tendo deficiência ou não, são incentivadas e estimuladas a aprender, propiciando que tenham o conhecimento de suas próprias capacidades, a valorização do outro nas interações e desenvolvimento da comunicação, enriquecendo o aprendizado e contribuindo com sua formação pessoal e social.

Enfim, um planejamento didático voltado para a motivação constante só pode acontecer se as atividades lúdicas estiverem presentes no dia-a-dia do professor. Na escola, os professores não promovem a ludicidade com frequência. Alguns fatores devem ser considerados na elaboração do planejamento pedagógico: organizar o tempo, propor atividades que

estejam de acordo com a faixa etária dos alunos, definir as áreas a serem trabalhadas e demais atividades de rotina. Assim, é possível ter um novo olhar na aprendizagem das crianças autistas, com a utilização adequada dos jogos, desenvolvendo atividades lúdicas prazerosas que motivem e ativem a aprendizagem.

Considera-se, então, que é, de fato, importante levar em conta as especificidades e particularidades dos sujeitos, pois são essas diferenças que devem instigar a reflexão. É preciso esforços para romper as barreiras, eliminar preconceitos e garantir o direito à educação de qualidade e reconhecimento das diferenças. O trabalho contribuiu positivamente para a compreensão do autismo, um campo que há ainda muito a descobrir. Ao finalizar esta investigação sobre a importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças autistas, o objetivo geral foi cumprido: ressaltar a importância da educação lúdica como forma de estimulação ao desenvolvimento de crianças autistas, ou seja, por meio do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras pode-se contribuir para que as crianças com autismo se desenvolvam e se socializem com outras pessoas.

Através deste trabalho espero motivar professores a utilizar o lúdico como ferramenta de trabalho, beneficiando o desenvolvimento da criança, reduzindo as dificuldades nas diferentes áreas e desenvolvendo habilidades necessárias de modo atrativo para a criança, obtendo como resultado mais aprendizagens significativas, melhorando sua qualidade de vida.

Referências bibliográficas

AMARAL, João J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2007. 21 p. Disponível em :

<<http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses1/mentoring/tutoting/Como%20fazerpesquisa%bibliografica.pdf>>. Acesso em: 30 out 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.

Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-

2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 set. 2018.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem - autismo**. 2ª

ed. rev. Brasília: MEC/SEESP (Educação Infantil), 2003.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

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

BROUGÈRE, G. Jogo e Educação. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAILLOIS, R. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Trad. José Garcês Palha. Lisboa, Portugal: Editora Cotovia, 1990.

CAETANO, R. J. B. Identificação e análise das práticas lúdicas e recreativas em idosos: jogos, brinquedos e brincadeiras dos nossos avôs (um estudo de gênero). Monografia de Licenciatura em Educação Física. Universidade de Coimbra. Portugal: 2004.

CAMARGO, S.P.H.& BOSA, C.A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, 2009, p. 65-74.

CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo favorecendo políticas e práticas educativas de inclusão escolar na educação infantil. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.) **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória, ES: EDUFES, p. 83-108, 2010.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2010.

COLL, C. et al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. (Trad.) M. A.. G Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CUNHA, A. E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4ª ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DANIELS; H. **Vygotsky e a pedagogia**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

GAUDERER. E. Christian: **Autismo Década de 80**. Almed, São Paulo, 1987.

GIKOVATE. C. G. **Autismo: compreendendo para melhor incluir**. 2009. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/201956989/Autismo-Compreendendo-ParaMelhor-Incluir>>. Acesso em: 12 set. 2017.

GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, V. 40, n. 1, p. 143-161, jan/mar. 2014.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/10.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2018.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. 4. Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

KHOURY, L. P. et al. **Manejo Comportamental de Crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professoras** [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson Learning, 2003.

KRAMMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. D; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. 8ª ed. Campinas: SP. Papyrus Editora, 2007.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão**

Escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos, SP: EduFSCar, 2014.

OLIVEIRA, J. P.; OLIVEIRA, A. A. S. **Elementos teóricos e metodológicos que fundamentam o plano de atendimento individualizado (PAI).**

Disponível em:

<<http://www.edutec.unesp.br/images/stories/redefor2-ee-ei/1ed-ee-ei/1ed-ee-eiD11/arquivos-ee-tgd/1ed-r-ee-tgd-text02-D11/index.html>>. Acesso em: 09 out. 2018.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil Pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, G. (Org.) **Educar na Infância:** perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, p. 171-186, 2010.

SANT'ANNA, M. M. M. **Formação Continuada em Serviço para professores da Educação Infantil sobre o brincar** Tese (Doutorado em Educação) 149 f. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciência: Marília, 2015.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo Infantil**. São Paulo: Mennon, 2003.

SCHWARTZMANN, José Salomão & ASSUMPÇÃO Jr., Francisco Baptista: **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

TOGASHI, C. M., WALTER, C. C. F. A utilização de um sistema de comunicação alternativa e ampliada em alunos com autismo no contexto de ensino regular. In: **V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa – ISAAC Brasil 2013**. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/teias/isaac/VCBCAA/pdf/115900_1.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

UNESCO. *Orientações para a inclusão*. Assegurar o acesso à Educação para Todos. Paris, UNESCO, 2005.

VIEIRA, L. F. Políticas de Educação Infantil no Brasil no Século XX. In: SOUZA, G. (Org.) **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, p. 141-154, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. - *Teoria e método em psicologia*. 2. ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes, 1999.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WALTER, C. C. de F.; FERREIRA-DONATI, G. C.; AFONSO, S. R. M. **Etiologia, Classificação e Tipologia os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)**. Disponível em: <http://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/35962/mod_scorm/content/3/index.html>. Acesso em: 29 out 2018.

DISTÚRBIOS DE LEITURA E ESCRITA

Maria de Fátima Moreira da Silva

DISTÚRBIOS DE LEITURA

As características descritas a seguir podem ser encontradas em crianças que apresentam distúrbios de leitura, mas não é necessário que todas sejam detectadas em uma única criança (classificação segundo Johnson e Myklebust).

Memória: a criança apresenta dificuldade auditiva e visual de reter informações. Ela pode ser incapaz de recordar os sons das letras, de juntar os sons para formar palavras ou ainda de memorizar sequências, não conseguindo lembrar a ordem das letras ou sons dentro das palavras. Esse distúrbio de memória resulta de disfunções do sistema nervoso central e frequentemente se manifesta só no aspecto-visual ou só no auditivo.

Orientação espaço temporal: a criança não é capaz de reconhecer direita e esquerda, não compreende as ordens que envolvem o uso dessas

palavras e fica confusa nas aulas de Educação Física, por não entender as regras dos jogos. Quanto ao tempo, mostra-se incapaz para conhecer as horas, os dias da semana, etc.

Esquema corporal: geralmente as crianças com distúrbio de leitura têm um conhecimento deficiente de seu esquema corporal. Apresentam dificuldade para identificar as partes do corpo e não revelam boa organização da postura corporal no espaço em que vivem.

Motricidade: algumas crianças têm distúrbios secundários de coordenação motora ampla e fina, o que atrapalha seu equilíbrio e sua destreza manual. Elas caem com facilidade, são desajeitadas, não conseguem andar de bicicleta ou mesmo manipular peças pequenas de material pedagógico.

Distúrbio topográfico: é a incapacidade que algumas crianças têm de compreender legendas de mapas, gráficos, globos e maquetes. Elas não conseguem entender a escala simbólica que está sendo usada para definir o espaço real.

Soletração: existem crianças que são incapazes de revisualizar e reorganizar auditivamente

as letras, ou seja, tem dificuldade se soletrar. A limitação na escrita será resultado da incapacidade para ler. Vejamos a seguir como se classificam os distúrbios de leitura, separando-os em problemas específicos da leitura oral, da leitura silenciosa, da compreensão da leitura e da manipulação de símbolo (dislexia).

Dificuldades na leitura oral

A leitura oral abrange tanto a visão quanto a audição da criança, pois ela precisa perceber as informações que seu cérebro processará, se um desses dois canais estiver recebendo a informação de maneira distorcida, a criança apresentará distúrbios na leitura, devido a dificuldades de percepção visual ou auditiva.

Dificuldades de discriminação visual

Existem dois tipos de problemas ligados à discriminação visual: a criança pode apresentar um defeito de visão (corrigível com o uso de lentes apropriadas) ou uma incapacidade para diferenciar, interpretar ou recordar palavras, devido a uma

disfunção do sistema nervoso central. Caso ela não se enquadre nos dois casos acima citados, poderá ainda apresentar dificuldades de discriminação visual no início da alfabetização, por falta de estímulo dessa habilidade na época pré-escolar.

Dificuldades de discriminação auditiva

Envolvem os problemas auditivos relacionados com as dificuldades em discriminar os sons, sobretudo aqueles que são acusticamente muito próximos uns dos outros e que, por terem os pontos de articulação quase iguais, levam a criança a confundir os fonemas, como *em vaca e faca*.

Na leitura, as dificuldades de discriminação auditiva constatadas mais frequentemente são:

- Troca de consoante surda por sonora: f/v, p/b, ch/j, t/d, s/z, c/g. Exemplo: cama – goma.
- Troca de vogal oral por nasal: na/a; en/e; in/i; on/o; un/u. Exemplo: acendeu-acedeu
- Pontuação ausente ou inadequada.
- Elocução hesitante ou inexpressiva.

- Incapacidade para ouvir sons iniciais ou finais das palavras. Exemplo: a palavra é *dia* e a criança ouve “*deu*”.

- Análise e síntese auditiva deficientes: a criança não é capaz de separar uma palavra em sílabas ou em sons individuais e juntá-los na formação de outras palavras.

Dificuldades na leitura silenciosa

Leitura silenciosa é o ato de ler frente a uma estimulação escrita, mantendo o corpo na mesma posição, sem movimentar os lábios, usando apenas os olhos como elementos indicadores. As dificuldades mais comuns nesse tipo de leitura são:

- Lentidão no ler, acompanhada de dispersão.

- Leitura subvocal (cochichada), através da emissão ou não dos sons.

- Necessidade de apontar as palavras com lápis, régua ou dedo.

- Perda da linha durante a leitura, chegando a ocorrer salto de linhas.

- Repetição da mesma frase ou palavras por várias vezes.

Dificuldades na compreensão da leitura

Compreender o que se lê quer dizer perceber integralmente, o significado do que está escrito ou do que está sendo falado (ouvido).

A compreensão da leitura pode acontecer em três níveis, como afirma Moraes.

Literal: engloba a compreensão das ideias propostas no texto.

Inferencial: pressupõe a análise de ideias que não estão contidas no texto, baseada na experiência do leitor.

O PROCESSO DA ESCRITA

A escrita é uma das formas superiores de linguagem; requer que a pessoa seja capaz de conservar a idéia que tem em mente, ordenando-a numa determinada sequência e relação.

Escrever significa relacionar o signo verbal, que já é um significado, a um signo gráfico. É planejar e esquematizar a colocação correta de palavras ou

idéias no papel. O ato de escrever envolve, portanto, um duplo aspecto: o mecanismo e a expressão do conteúdo ideativo.

Na escrita se estabelece uma relação entre a audição (palavra falada), o significado (vivência da criança) e a palavra escrita.

Quando a criança já tem o significado do objeto interiorizado, seu processo de escrita fica mais fácil. Ao copiar uma criança deverá:

- Fazer uma discriminação visual de cada detalhe da palavra;
- Relacionar os símbolos impressos aos sons e aos movimentos fonoarticulatórios;
- Observar o traçado gráfico de cada letra da palavra;
- Tem em sua vivencia o significado da palavra copiada;
- Reproduzir graficamente a palavra no papel.

O processo é o mesmo com as palavras ditadas.

Como existe sempre relação entre a palavra impressa e o som, a criança necessita primeiro aprender a ler para depois escrever.

Desenvolvimento gráfico

A escrita como representação da linguagem oral passa por diferentes estágios de desenvolvimento, que acabam sendo caracterizados pela atividade gráfica. Sendo assim, a evolução gráfica da criança é resultado de uma tendência natural, expressiva, representativa, que revela o seu mundo particular.

A evolução do grafismo se faz em ritmo pessoal, com um sentido que lhe é próprio. Entretanto, características comuns aparecem nas representações gráficas de todas as crianças, dando origem a diversas classificações, por diferentes autores, dos estágios de desenvolvimento gráfico. Destacamos a seguir a classificação feita por Ajuriaguerra,(1988).

Desenvolvimento do grafismo		
Estágio	Faixa etária	Características
Pré-caligráfico	De 5-6 a 8-9 anos	<p>A) → A criança não possui perfeito domínio motor para os traçados gráficos;</p> <p>B) → Não controle na inclinação e dimensão das letras;</p> <p>C) → Não faz margens ou apresenta-as de forma desordenada;</p> <p>D) → Tem postura errada do tronco, cabeça e braços ao ver;</p> <p>E) → Copia as palavras, letra por letra.</p>
Caligráfico	De 10 a 12 anos	<p>A) → A criança já domina as dificuldades em pegar e manejar os instrumentos gráficos;</p> <p>B) → Apresenta a escrita mais rápida e regular;</p> <p>C) → Distribui corretamente as margens;</p> <p>D) → Tem melhor postura da cabeça e do tronco (mais longe do papel);</p> <p>E) → Sua escrita emita o modelo: é ainda pouco pessoal.</p>
Pós-caligráfico	Dos 11 anos em diante	<p>Modifica a escrita, dada a necessidade de maior rapidez para acompanhar o pensamento e as atividades escolares;</p> <p>Tem postura correta.</p>

Há ainda alguns aspectos importantes que devem ser considerados no desenvolvimento gráfico:

Desenvolvimento da linguagem oral: para escrever, a criança precisa falar corretamente os sons das palavras.

Desenvolvimento das habilidades de orientação espacial e temporal: ao escrever, a criança deve respeitar a sequência dos sons e sua estruturação no espaço.

DISTÚRBIOS DA ESCRITA

Encontramos basicamente três tipos de distúrbios na escrita: as disgrafias, as disortografias e os erros de formulação e síntese.

Disgrafia

É a dificuldade em passar para a escrita o estímulo visual da palavra impressa. Caracteriza-se pelo lento traçado das letras, que em geral são elegíveis.

A criança disgráfica não é portadora de defeito visual nem motor, e tampouco de qualquer comprometimento intelectual ou neurológico. No entanto, ela não consegue idealizar no plano motor o que captou no plano visual.

Existem vários níveis de disgrafia, desde a incapacidade de segurar um lápis ou de traçar uma linha, até a apresentada por crianças que são capazes de fazer desenhos simples, mas não de copiar figuras ou palavras mais complexas.

As crianças disgráficas mais velhas conseguem reproduzir legivelmente uma palavra, mas distorcem a sequência dos movimentos quando escrevem. Os principais tipos de erro da criança disgráfica são:

- Apresentação desordenada do texto;
- Margens malfeitas ou inexistentes; a criança ultrapassa ou para muito antes da margem, não respeita limites, amontoa letras na borda da folha.
- Espaço irregular entre palavras, linhas e entrelinhas;
- Traçado de má qualidade: tamanho pequeno ou grande, pressão leve ou forte, letras irregulares e retocadas;
- Distorção das formas das letras o e a;
- Substituição de curvas por ângulos: C/c;

- Movimentos contrários aos da escrita convencional: S por 5;
- Separações inadequadas das letras;
- Ligações defeituosas de letras na palavra;
- Irregularidade no espaçamento das letras na palavra;
- Direção da escrita oscilando para cima ou para baixo;
- Dificuldade na escrita e no alinhamento dos números na página.
- *Observação importante:* Tanto as crianças canhotas como aquelas que ainda não apresentam dominância lateral definida estão sujeitas à disgrafia, se forem devidamente orientadas sobre a postura do corpo, a posição do papel e a preensão do lápis.

Disortografia

Caracteriza-se pela incapacidade de transcrever corretamente a linguagem oral, havendo trocas ortográficas e confusão de letras. Essa

dificuldade não implica a diminuição da qualidade do traçado de letras.

As trocas ortográficas são normais durante a 1º e 2º series do primeiro grau, porque a relação entre a palavra impressa e os sons ainda não está totalmente dominada. A partir daí os professores devem avaliar as dificuldades ortográficas apresentadas por seus alunos, principalmente por aqueles que trocam letras e sílabas de palavras já conhecidas e trabalhadas em sala de aula.

Os principais tipos de erro que a criança com Disortografia costuma apresentar são:

- *Confusão de letras (trocas auditivas):*

Consoantes surdas por sonoras: f/v; p/b; ch/j.

Vogais nasais por orais: na/a, en/e; in/i; on/o; um/u.

Confusão de sílabas com tonicidade semelhante: cantarão/cantaram.

- *Confusão de letras (trocas visuais):*

Simétricas: b/d, p/q;

Semelhantes: e/a; b/h; f/t.

- *Confusão de palavras com configurações semelhantes: pato/pelo.*

Uso de palavras com um mesmo som para várias letras: casa/caza; azar/asar; exame/ezame (som do z).

Além dessas trocas podem surgir dificuldades em recordar sequência dos sons das palavras, que são elaboradas mentalmente. Surgem então: omissões (caxa/caixa); adições: (árvovore/árvore); inversões: (picoca/pipoca); fragmentações (en contraram/encontraram, a parecer/aparecer); junções: (Umdia o menino/Um dia o menino); contaminação, na palavra, de uma letra por outra próxima (brincadeira/brindadeira).

A memória visual da criança que apresenta Disortografia deve ser estimulada constantemente. Isso pode ser feito através de quadros onde constam as letras do alfabeto, as famílias silábicas e os números, para que ela possa utilizá-los enquanto faz seu trabalho escrito.

Erros de formulação e sintaxe

Esse tipo de distúrbio da escrita está bem detalhado nos trabalhos desenvolvidos por Johnson e Myklebust (1987). Trata-se de casos em que a criança consegue ler com influência e apresenta uma linguagem oral perfeita, compreendendo e copiando palavras, mas não consegue escrever cartas, histórias e nem dar respostas a perguntas escritas em provas. Na forma escrita comete erro que não apresenta na forma falada. Além disso, não consegue transmitir para a escrita os conhecimentos adquiridos na linguagem oral.

A criança que apresenta desordem na formulação escrita tem dificuldades em colocar seu pensamento em símbolos gráficos (letras), numa folha de papel. Apesar de sua linguagem oral ser superior e ter boa compreensão do que lê, ela fica parada, sem condições de produzir um texto próprio.

Nos distúrbios da sintaxe, que podem aparecer independentemente dos de formulação, ocorrem erros como omissão de palavras, ordem errada das palavras, uso incorreto dos verbos e dos

pronomes, terminações incorretas das palavras e falta de pontuação.

Os distúrbios de formulação e sintaxe escrita são muito frustrantes. A criança sente que é capaz de competir com outros em atividades escolares até o momento em que é solicitada a transferir seu conhecimento oral para a escrita. Apesar da complexidade do problema, é possível atingir algum progresso, caso a criança seja encaminhada para um tratamento adequado.

DISCALCULIA

A dificuldade em aprender aritmética pode ter várias causas: pedagógicas, capacidade intelectual limitada e disfunções do sistema nervoso central. Essas desordens têm sido consideradas como forma de Discalculia (Cohn¹⁰).

No entanto devido, à complexidade dos símbolos aritméticos envolvidos, há vários tipos de desordens. Critchley salienta que na aritmética pode haver muitas deficiências de identificação dos símbolos

visuais, de cálculo, de concepção de idéias e de aspectos verbais e não verbais.

Johnson e Myklebust,(1987) em seus trabalhos terapêuticos com crianças que apresentam desordens e fracassos em aritmética (discalculia), consideram necessário que a terapia desses casos se baseasse na natureza da deficiência. Os autores, então, agruparam a aritmética com os distúrbios correlatados abaixo descritos:

Distúrbios de linguagem receptivo-auditva e aritmética: A criança com uma desordem de linguagem receptivo-auditiva não é necessariamente deficiente nas relações quantitativas da aritmética. Ela se sai bem em cálculos, mas é inferior no que diz respeito ao raciocínio e aos testes de vocabulário aritmético.

Memória auditiva e aritmética: Há dois tipos de distúrbio de memória auditiva que interferem na matemática:

- Problemas de reorganização auditiva que impedem a criança de recordar

números com rapidez; ela reconhece o número quando o ouve, mas nem sempre dizê-lo quando quer;

- A criança não consegue ouvir os enunciados apresentados oralmente e não é capaz de guardar os fatos, o que a impede de resolver os problemas matemáticos propostos.

Distúrbios de leitura e aritmética: As crianças com distúrbio de leitura, entre elas os disléxicos, apresentam dificuldades para ler os enunciados dos problemas, mas são capazes de fazer cálculo quando as questões são lidas em voz alta.

Os distúrbios de percepção visual afetam o trabalho com os números quanto à leitura (3 e 8 ou 6 e 9); as inversões e distorções de numerais devem ser observadas pelo professor através da escrita do aluno.

Quando a criança não consegue se lembrar da aparência dos números, isto é, quando ela não é capaz de revisualizá-lo em sua mente, o fato interferirá muito no seu cálculo matemático e conseqüentemente na escrita deste.

Distúrbios de escrita e aritmética: As crianças que tem disgrafia não conseguem aprender os padrões motores para escrever letras ou números. O ensino dos conceitos matemáticos pode ser fornecido a elas de outras maneiras, até que o distúrbio de escrita tenha diminuído. Os problemas citados anteriormente interferem no desempenho aritmético, mas não são como os da discalculia, que impedem a criança de compreender os princípios e os processos matemáticos.

É importante observar que nem todas as deficiências em aritmética são idênticas. Cabe ao professor determinar o nível da capacidade da criança e o tipo de desordem que ela apresenta, analisando se o distúrbio é uma discalculia ou se está correlacionado a outros distúrbios como os de leitura e escrita.

De acordo com Johnson e Myklebust (1987), os distúrbios de aritmética podem ser encontrados nos mais diferentes graus, em crianças que apresentam incapacidade para:

- Estabelecer: correspondência um a um (não relaciona o número de alunos ao número de carteiras);

- Fazer uma contagem com sentido: (não relaciona o símbolo à quantidade);
- Associar símbolos auditivos a visuais (faz contagem oral, mas não identifica o número visualmente);
- Aprender a contagem através dos cardinais e ordinais;
- Visualizar conjunto de objetos dentro de um conjunto maior;
- Compreender o princípio de conservação de quantidade (as que têm discalculia não são capazes de entender que um pacote de margarina de 1 quilo é o mesmo que quatro tabletes de 250 gramas cada.
- Executar operações aritméticas, bem como para compreender o significado dos sinais (+ _ x – f-);
- Compreender os princípios de medida;
- Obedecer e recordar a sequência dos passos que devem ser dados em operações matemáticas diversas;
- Escolher os princípios para solucionar os problemas de raciocínio aritmético;

Quanto ao último sintoma, observa-se que a criança que apresenta discalculia consegue ler as palavras e resolver problemas quando o princípio lhe é dado (somar, subtrair, multiplicar, etc.). Sem ajuda, porém, ela não tem condições de determinar o processo que deve usar.

É muito importante o papel do professor no que diz respeito ao diagnóstico e acompanhamento de crianças que apresentam problemas de aprendizagem específicos de leitura, escrita ou aritmética.

Para poder identificar o problema e ajudar na reeducação da criança, o professor primeiramente deve conhecer as dificuldades que ela enfrenta, evitando rótulos e distinguindo seus comportamentos como oriundos de vários aspectos, entre eles o emocional, o afetivo e o cognitivo.

Após uma análise criteriosa, o professor, junto com os especialistas da escola (Coordenador, orientador, psicólogo, psicopedagogo e diretor) encaminhará a criança para um tratamento específico para a sua deficiência.

Além do trabalho feito com a criança pelo especialista ao qual ela foi encaminhada, cabe ainda

ao professor junto ao Psicopedagogo realizar um atendimento individualizado, exigindo do aluno uma participação de acordo com seus limites.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. A escrita infantil: evolução e dificuldades. Porto Alegre. Artes Médicas, 1988.

ARAÚJO, Simaia S. M.M. de 2014. Dislexia.

Disponível:

<http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/#!/em-branco/c1qq9>.

BOSSA, Nadia. A. Dificuldades de aprendizagem. O que são? Como tratá-las? Porto Alegre, 2000.

BRASIL . Ministério da Educação e do Desporto.

Secretaria de educação Especial. Política Nacional de educação. Brasília: MEC/SEESP, 1994. P.7-8, livro 1.

CIASCA, Sylvia M. Distúrbios de Aprendizagem: proposta de Avaliação Interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Organização Mundial de Saúde (Org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

COLLARES, C. A. L. e MOYSES, M. A. A. A História não contada dos Distúrbios de Aprendizagem. Cadernos Cedes nº 28, Campinas: Papirus, 1993.

_____. Estratégias e Orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas a condutas típicas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2002.

FINI. L.D.T. Rendimento escolar e Psicopedagogia. In: SISTO. F. F. et AL, Atuação Psicopedagógica e aprendizagem escolar/Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.

FONSECA, Vitor da. Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANÇA, C. Um novato na Psicopedagogia. In: SISTO, F. ET AL. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

JOHNSON, Doris e MYKLEBUST, Helmer R. Distúrbios de Aprendizagem: Princípios e Práticas Educacionais. São Paulo: Pioneira, 1987.

LANHEZ. Maria Eugenia. Nico, Maria Ângela. Nem sempre é o que parece. Como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. São Paulo: Alegro, 2002.

MOOJEN, S. Dificuldades ou transtornos de aprendizagem? In: Rubinstein, E. (Org) . Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1999.

RUBISTEIN, E. A especificidade do diagnóstico psicopedagógico. In: Sisto, F.et AL. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis, RJ. Vozes, 1996.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, O LÚDICO COMO FORMA DE APRENDER BRINCANDO

Josenilde da Conceição Souza Ferreira¹

RESUMO: Com este trabalho de caráter bibliográfico será destacado a grande importância do lúdico no processo de socialização das crianças como também sua importância no processo de ensino aprendizagem, ou seja, por meio dos jogos, de brincadeiras, dos brinquedos e do lúdico. Na construção do processo ensino aprendizagem na educação infantil, que é de extrema importância, será feito deste tema um fator primordial a ser trabalhado por todos, incluindo pedagogos, comunidade, escola, professores e familiares que tenham a intenção não somente de educar, mas também de ter uma imensa participação neste trabalho, sabendo que isto não se limita a repassar informações ou apenas de mostrar um caminho, e sim ajudar a criança na qual ela precisa tomar consciência de si mesma e de criar autonomia. Contudo, a função dos jogos lúdicos na educação infantil é tão importante para a criança, pois com isso ela desenvolve suas habilidades, sua imaginação, faz

¹ Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Presbiteriana Mackenzie (2007); Licenciatura em Pedagogia e Habilitação ao Magistério de Deficiências Mentais; Professora da Prefeitura Municipal de São Paulo de Educação Infantil e Ensino Fundamental Básico I, na EMEI Morro Doce.

a criança comparar o real com o faz de conta. Além de todos os temas abordados, em alguns capítulos teremos elementos que caracterizam os diversos tipos de jogos, brinquedos, brincadeiras e espaços que estão sendo criados como as brinquedotecas para possamos facilitar em maior âmbito a aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: lúdico, ensino aprendizagem e autonomia.

INTRODUÇÃO

Para a criança o brincar faz parte do mundo em que a rodeia, elas aprendem melhor e se socializam com maior facilidade, aprendem a tomar decisões e conseguem perceber melhor o mundo dos adultos.

Classificar o brincar significa uma reorganização da prática pedagógica desempenhada pelo profissional, no caso o professor, o lúdico através dos jogos é um instrumento principal para o desenvolvimento da criança. O jogo, e a maneira como o professor dirige o brincar, desenvolverão psicológica, intelectual, emocional, físico-motora e socialmente as crianças, e por isso os espaços para se jogar são imprescindíveis nos dias de hoje.

Certamente através dos jogos lúdicos, do brinquedo e da brincadeira, a criança desenvolve a criatividade e a capacidade de tomar decisões, ajudando no desenvolvimento motor da criança, além disso as aulas tornam-se mais atraentes para os alunos, pois é a partir de situações de descontração que o professor poderá desenvolver diversos conteúdos, gerando uma integração entre as matérias curriculares.

A criança tem a característica de entrar no mundo dos sonhos e das fábulas, utilizando normalmente essas brincadeiras que as mesmas acabam criando, inventando e imaginando. Estas atividades, acabam sendo importantes pois desenvolvem na criança além da atenção, a memorização, a imaginação e todos os aspectos básicos para o processo de aprendizagem. Quando ela está brincando acaba expressando, mostrando seu íntimo, seus sentimentos e sua afetividade.

Sem dúvida a importância do lúdico e do brincar servirá para esclarecer dúvidas de como é empregado no cotidiano da criança na educação infantil, além de proporcionar maior clareza para que seja verificado

também se existe alguma dificuldade na assimilação da aprendizagem durante o desenvolvimento de alguma atividade.

O objetivo da pesquisa com este trabalho será o de verificar como os professores estão desenvolvendo o seu trabalho lúdico no cotidiano escolar, não somente o trabalho lúdico, mas os brinquedos manipulados e as brincadeiras utilizadas para que seja promovido nessas crianças o desenvolvimento cognitivo, onde o educador tem condições de, a partir do conhecimento de como a criança se apropria das brincadeiras, mediar a construção do conhecimento nos momentos em que a criança efetivamente necessita de uma intervenção pedagógica.

Consciente de seu papel no processo de investigar e mediar o professor poderá realizar um trabalho de ação pedagógica com enfoque no desenvolvimento e construção do conhecimento, ao analisar a criança em todos os sentidos, como nos gestos, sons, imagens, fala movimento, imaginação e coordenação motora.

A metodologia empregada neste trabalho será a de pesquisa, verificar se os objetivos podem ser

explorados em relação aos métodos de determinadas abordagens. Uma de suas características mais significativa está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados tais como o questionamento e a observação sistemática e comparativa que compara dados de um lugar com outro dentro da sua pesquisa. Em relação ao método de abordagem essa pesquisa será realizada pelo método hipotético dedutivo que se inicia pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos onde formula hipótese e pelo processo dedutivo.

As brincadeiras são importantes por fazerem parte do mundo das crianças e por proporcionarem momentos agradáveis dando espaço à criatividade. Devemos buscar durante o processo de ensino e aprendizagem, momentos agradáveis resgatando assim o lúdico como instrumento de construção do conhecimento.

CAPÍTULO 1

1.1 - A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

A importância dos jogos das brincadeiras e do ato de brincar, de todo ser humano pode beneficiar-se de atividades lúdicas, tanto pelo aspecto de diversão e prazer, quanto pelo aspecto da aprendizagem.

Através das atividades lúdicas desenvolvemos várias capacidades, exploramos e refletimos sobre a realidade, a cultura na qual vivemos, incorporamos e, ao mesmo tempo, questionamos regras e papéis sociais.

As atividades lúdicas ultrapassam a realidade e transforma a imaginação da cada ser. A inclusão de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica, podem desenvolver diferentes e inúmeras aprendizagens ampliando os significados tanto para crianças como para os jovens.

O lúdico, as brincadeiras e o brincar são fundamentais na educação infantil, pois é através deles que as crianças conseguem desenvolver suas habilidades para a aprendizagem.

O professor deve direcionar todas as atividades com um objetivo pedagógico, promovendo a socialização com as demais crianças e também o

desenvolvimento das habilidades, intelectuais e cognitivas.

Levando em consideração a forma mais apropriada ao conduzir uma criança em uma determinada atividade é a socialização através dos jogos, pois acabam sendo fatores primordiais para a educação infantil.

O lúdico sempre esteve presente em todas as épocas entre os povos mais antigos e os estudiosos, pois acaba sendo extremamente importante no desenvolvimento da criança.

Assim, é muito importante a brincadeira para o desenvolvimento da criança, pois é através dela que a criança consegue expressar seus sentimentos em relação ao mundo.

As atividades lúdicas preparam a criança para o desempenho de papéis sociais, para a compreensão do funcionamento do mundo, para demonstrar e vivenciar emoções. Quanto mais a criança brinca, mais ela se desenvolve sob os mais variados aspectos, desde os afetivo-emocionais, motor, cognitivo, até o corporal. (PAPALIA. 1981, p.32)

Portanto a brincadeira não é só uma vontade da criança, mas uma atividade cheia de importâncias sociais que precisa de uma boa orientação. Tudo gira em torno do lúdico, pois na brincadeira é possível internalizar e criar uma situação imaginária de reprodução da realidade.

“É através da brincadeira que a criança consegue adquirir conhecimento, superar limitações e desenvolver-se com indivíduo. Com imaginação, apresentação, simulação, as atividades com jogos são consideradas como estratégia didática, facilitadora da aprendizagem, quando as situações são planejadas e orientadas por profissionais ou adulto, visando aprender a construção de algum tipo de conhecimento”. (PAPALIA. 1981, p.35)

Atualmente o lúdico e suas brincadeiras, são completamente diferentes de antigamente, surgiram novas estratégias que implicam no cotidiano da criança, por este motivo a proposta de incluir apenas o lúdico na educação infantil vem crescendo a cada ano, tornando-se um fator de discussão entre os pensadores e educadores, pois com este pensamento a criança, consegue adquirir autonomia, desenvolvimento, valores, consegue se socializar melhor.

Para Kishimoto (1994), o lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando na formação de sua personalidade.

Atualmente, encontra-se em determinados colégios que ainda não colocaram em seu cotidiano, atividades lúdicas o brincar com as crianças, é fundamental para que possa enriquecer o ensino aprendizagem e a construção do conhecimento, estimulando sempre a criança, e é no jogo que a criança começa a desenvolver fatores intelectuais, onde ela aprende com maior facilidade, vai ajudar no seu desenvolvimento, o lúdico tem uma tarefa difícil, pois o educador tem que ter uma fundamentação teórica bem estruturada e ter a consciência de que está lidando com uma criança modernizada, pois o repertório de atividades precisa ser adaptado a estas situações, não podemos apenas brincar, o brincar deve ter um propósito, tem que ser dirigido pelo professores, ou seja, o lúdico possibilita que as crianças tenham brincadeiras livres e dirigidas para poder transformar em conhecimento.

O professor quando está em uma atividade com a criança deve mediar caso seja necessário, pois com

este ato a criança poderá entender corretamente, favorecendo o seu desenvolvimento e seu conhecimento em relação a brincadeira, é importante ressaltar que a criança também deverá aprender a brincar no coletivo, por este motivo a importância fundamental de um professor, para não só mediar e sem dirigir, explicar, e pontuar quando for necessário.

De acordo com as atividades lúdicas a criança aprende a desenvolver vários fatores que irão ajudar na construção de conhecimentos e a assimilar a realidade.

As importâncias dos jogos lúdicos são fundamentais para reverter o fracasso escolar, prevendo competências cognitivas como os conhecimentos básicos, ler e escrever com o auxílio de professor.

Os jogos, brincadeiras e brinquedos lúdicos desenvolvem na criança a inteligência, facilitando a ela uma compreensão no ensino aprendizagem.

O indivíduo humano, interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. Essas formas culturalmente dadas serão, ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas pelo indivíduo e se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objetivo de conhecimento. (OLIVEIRA, 2000, p. 48)

Segundo Kishimoto (1994) o jogo é importante para o desenvolvimento infantil porque propicia a descontração, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento.

Quando a criança brinca faz parte de sua formação sendo em qualquer idade a aprendizagem é mais significativa e prazerosa quando um profissional no caso o professor utiliza jogos e brincadeiras, fica ainda melhor. As crianças menores ao brincarem imitam gestos e atitudes dos adultos, descobrem assim esse imenso universo, vivenciando as regras, experimentando sensações.

Como mencionado anteriormente em função do mundo modernizado e globalizado, a brincadeira infelizmente vem perdendo o seu espaço que antigamente era primordial na educação infantil, cabe à escola, e mais especificamente ao professor, criar condições para que esse espaço seja pensado e planejado, garantindo assim o direito da criança de usufruir de algo tão essencial ao seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Contudo, quando a criança está brincando ela desenvolve sua autonomia, uma vez que nesse percurso ela encontra algumas soluções, como respeitar a si e o seu coletivo, começa a aceitar críticas, entende alguns conflitos, e por fim expressa suas opiniões. Certamente de uma maneira geral, os jogos e brincadeiras acabam contribuindo muito para a criança na inserção social.

Para Piaget (1975), a aprendizagem refere-se à aquisição de uma resposta particular, aprendida em função da experiência, seja obtida de forma sistemática ou não. O desenvolvimento para ela é uma aprendizagem no sentido lato, sendo responsável pela formação dos conhecimentos.

Com isso, Piaget interessou-se em descrever e analisar o desenvolvimento da criança do que suas aprendizagens.

Segundo Piaget, a criança da pré-escola encontra-se em uma fase de transição entre a ação e a operação, isto quer dizer que, a separação da criança com o adulto. Saber de onde a criança vem e para onde a criança vai, caracterizando o seu desenvolvimento.

1.2 – COMO AVALIAR OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS PARA AS CRIANÇAS

É por meio de uma observação, que o professor deve estabelecer um foco para ser discutido com o grupo, realizando assim rodas de conversas ou registros convencionais ou não, verificar a oralidade da criança, fazer com que ela faça desenhos sobre as atividades propostas.

Uma das formas que podem ser utilizadas pelo professor é usar o cotidiano das crianças, conhecendo a sua cultura, efetuando uma sondagem, além de estar observando o seu desenvolvimento, enquanto brinca. É importante realizar propostas interessantes e desafiadoras. O professor pode aproveitar todas as atitudes e montar um portfólio de cada criança, para que futuramente ela tenha um documento com registros, para analisar o processo de desenvolvimento de cada criança.

Para Friedmann (1996) “o jogo não é somente um divertimento ou uma recreação”. Atualmente o jogo não pode ser visto e nem confundido apenas como competição e nem considerando apenas imaginação,

principalmente por pessoas que lidam com crianças da educação infantil.

Segundo ele o jogo é uma atividade física ou mental organizada por um sistema de regras, não é apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual, proporcionam a relação entre parceiros e grupos. Através da interação a criança terá acesso à cultura, dos valores e aos conhecimentos criados pelo homem.

1.3- A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando-se sua importância na aprendizagem, o lúdico favorecerá o pleno desenvolvimento da criatividade da criança, cabendo ao professor intervir de forma correta, respeitando o desenvolvimento e as habilidades do repertório da aprendizagem infantil.

Para Papalia (1981), durante as atividades lúdicas, os professores podem perceber traços de personalidade do educando, de seu comportamento

individual e em grupo e o ritmo de desenvolvimento de cada criança.

Toda atividade lúdica pode ser desenvolvida em diversas faixas etárias, mas deve-se respeitar seu procedimento de aplicação, da metodologia e no ministrar de suas estratégias, de acordo com as necessidades específicas de cada faixa etária.

De acordo com Papalia (1981) as crianças de, 2 a 3 anos, possuem necessidade de manipular materiais variados; precisam desenvolver seus músculos e sua imaginação; precisam estimular a sua criatividade; necessitam conviver com outras crianças; precisam que sua observação seja ativada e que o conhecimento de objetos que as cercam seja despertado; e descobrir seu próprio corpo.

Com crianças de 4 a 6 anos, de acordo com Papalia (1981) elas: gostam de ser elogiadas; adoram novidades; exigem troca constante e rápida de ações; precisam de regras e limites, que desafiem sua imaginação; necessitam de motivação; começam a ter curiosidade sexual; apegam-se a familiares; necessitam de autocontrole das emoções diante de

medos de coisas ou de situações; adoram mostrar o que sabem fazer.

Já com crianças de 7 a 9 anos, de acordo com Papalia (1981) elas: tem grandes movimentos no esforço físico; precisam de motivação no desenvolvimento do seu intelecto; necessitam de motivação para o convívio social; requerem reforço nas atividades sobre as diferenças entre grande e pequeno, direita e esquerda, claro e escuro ou outros elementos.

De acordo com Papalia (1981) com 10 a 12 anos, as crianças têm grande interesse e necessidade de atividades ao ar livre, jogos de equipes; necessitam de autonomia e oportunidades de aceitação dentro de um grupo; precisam de atividades específicas para meninos ou meninas; necessitam de atividades que possam contribuir para autocrítica e o reconhecimento de suas dificuldades; possuem grande interesse em jogos atividades de grupo, músicas do momento e ações de humor; precisam trabalhar a sensibilidade e o ciúme com o uso de técnicas e dinâmicas individuais e em grupo.

Para Papalia (1981), as necessidades físicas e psicológicas de crianças e jovens, sugere-se as

atividades que trabalhem com o intelecto, com corpo e com o social. Nestas atividades sugeridas pelo autor tem como objetivo o de se socializar com o conhecimento científico que os cercam e facilitando o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem.

CAPÍTULO 2

2.1- O JOGO E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Para Piaget (1975), o brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde o mais remoto tempo.

É no jogo e no brincar que a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, sua socialização e autoestima. Nesta ação ela também se prepara para ser um cidadão capaz de enfrentar o mundo lá fora.

O jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a

interpretação, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição, etc. (PIAGET 1975, p.43)

Segundo Piaget (1975), “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para resgatar energia, pois ele também favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”.

Através do jogo se dá a construção de conhecimento, nos períodos sensório-motor e pré-operatório. As crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e seu tempo, desenvolvendo a noção de casualidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica. As crianças ficam mais motivadas para usar a inteligência, pois querem jogar bem, esforçam-se para superar obstáculos cognitivos e emocionais.

O jogo não é simplesmente um “passatempo” para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. (PIAGET 1975: p.46)

Ou seja, para o autor citado é através do jogo que a criança pode brincar, criar hipóteses e ter criatividade. Para ele mais importante das atividades da criança está no jogo.

Muitas vezes, a utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica é uma realidade que se impõe ao professor. Do ponto de vista de profissionais, o brinquedo não é visto apenas como forma de lazer, mas também de aprendizagem.

O aluno quando está brincando ou jogando se apoia em suas dificuldades e acaba por melhorar sua aprendizagem. Sabendo disso, o professor precisa saber da importância da contribuição da brincadeira no desenvolvimento de novas habilidades.

Nos pensamentos de Kishimoto (1994), o jogo é visto de forma diferente do brinquedo, pois este tem relação com a criança pois este não oferece a ela as regras.

O brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações vinculadas pela memória e imaginações. O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota a criança e tem uma

dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. (KISHIMOTO, 1994, p.36)

Para a autora, é brincando que a criança cria novas oportunidades de descobrir um novo desenvolvimento, pois ela no brinquedo, inventa, aprende e confere novas habilidades. Nesta ação a criança estimula sua curiosidade, autoconfiança para um desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e da atenção.

O brinquedo traduz o real para a realidade infantil. Suaviza o impacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos, diminuindo o sentimento de impotência da criança. Brincando, sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas. A qualidade de oportunidade que estão sendo oferecidas à criança através de brincadeiras e de brinquedos garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem. (KISHIMOTO, 1994, p.39)

Para Vygotsky (1984), o prazer não pode ser considerado a característica definidora do brinquedo, como muitos pensam. O brinquedo na verdade, preenche necessidades, de ação da criança.

Para a criança a brincadeira é típica da infância, ou seja, é natural toda criança brincar. Nesta ação, ela se diverte, faz exercícios, constrói seu conhecimento e aprende a conviver com seus amiguinhos. A família por sua vez acaba proporcionando isso de geração para geração.

A espontaneidade está na ação de brincar da criança, é nela que se explora a imaginação, não dependendo de regras ou estruturas para brincar.

Para Vygotsky (1984), a imaginação, a imitação e a regra são características da brincadeira, pois estão em todos os tipos, tanto nas tradicionais, como nas mais atuais.

A brincadeira não é um mero passatempo, ela ajuda no desenvolvimento das crianças, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo. O jogo pode ser visto como: resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras e um objeto. (KISHIMOTO, 1994, p.42)

O jogo é, fundamental para despertar o interesse da criança, e à medida em que joga ela vai conhecendo melhor, o seu mundo. Esta atividade é um dos melhores meios para a construção do conhecimento.

2.2 – QUAIS OS BENEFÍCIOS DE BRINCAR

As brincadeiras, para a criança, trazem grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual e social. Como benefício físico, o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento e de competitividade da criança.

De acordo com Negrine (1987), os jogos lúdicos devem ser a base fundamental dos exercícios físicos impostos às crianças pelo menos durante o período escolar. Como benefício intelectual, o brinquedo contribui para a desinibição, produzindo uma excitação mental e altamente fortificante.

Para Negrine (1987), fala que a única forma de se chegar ao sistema formal de uma criança é através do jogo. Muitos professores acabam por demonstrar isso diariamente através das brincadeiras.

Para a criança falar da realidade é complicado, mas através do lúdico elas simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar como brincar de boneca por exemplo.

As brincadeiras sejam aonde elas aconteçam faz transformar o que é desagradável em agradável, pois o lúdico revela e transforma a ação. É o que acontece com os conteúdos oferecidos em sala de aula e que as vezes fica difícil para a criança entender ou o professor explicar. O lúdico é mais que um passatempo; é o meio indispensável para promover a aprendizagem disciplinar, o trabalho do aluno.

De acordo com Negrine (1987), estudar as relações entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento humano é uma tarefa complexa, e para facilitar o estudo classificou-se o desenvolvimento em três fases distintas, aspectos psicomotores, aspectos cognitivos e aspectos afetivo-sociais.

Para o autor esses três aspectos não se correspondem entre si, pois quando a criança está brincando ela precisa dos três para ser completo. Isto porque suas ações psicomotoras, cognitivas e afetiva, necessitam de:

1. Integração entre o jogo e o jogador, deixando-o aberto para o mundo para transformá-lo à sua maneira;

2. O próprio corpo humano é o primeiro jogo das crianças;
3. No jogo de imitação, a imagem ou modelo a ser seguido é importante;
4. Os jogos de aquisição começam desde cedo e para cada idade existe alguns mais apropriados;
5. Os jogos de fabricação ajudam na criatividade, no sentimento de segurança e poder sobre o meio.

Segundo o autor alguns pesquisadores declaram que as atividades que a criança realiza permite que ela ainda tende a alcançar melhorias na linguagem, na motricidade, na atenção e na inteligência.

Segundo Vygotsky (1987), o papel da escola é promover o posicionamento da criança em espaços diferenciados; temporal, vivida a partir da marcação rítmica, escrita, através da movimentação ampla, direção esquerda-direita.

Conforme Negrine (1987) lembra que as crianças que falam mal, são também as crianças que pouco brincam, pois há uma estrita relação entre o brincar e a linguagem.

Resumindo as ideias, a escola deve aproveitar as atividades lúdicas para o desenvolvimento físico, emocional, mental e social da criança. Linguagem e brinquedo mostram sua origem comum em vários aspectos. Através do símbolo lúdico corporal e concreto, orienta-se a criança para as palavras.

Entre elas destacam-se: criação de novas combinações de experiências; seletividade e disciplina intelectual; concentração aumentada; desenvolvimento de habilidades de cooperação entre outros.

Para Maluf (2003), as crianças classificadas como lúdicas, são mais engajadas em atividades físicas durante o brinquedo, mais alegres e bem-humoradas, mais flexíveis com o grupo, saíram-se melhor em tarefas como: sugerir novas ideias sobre o uso do brinquedo, novos títulos para histórias, listas mais ricas de nome de animais, de coisas para comer, de brinquedos.

Sendo assim, para a criança fazer a transposição entre a língua oral e a escrita, é necessário trabalhar primeiramente o concreto, pois para ela a alfabetização torna-se mais fácil através da ludicidade.

Para Maluf (2003), a função dos brinquedos, na obtenção de melhor equilíbrio emocional de crianças, foi percebida e utilizada na área educacional, pois atividades físicas e recreativas influenciam positivamente vários outros aspectos afetivo-sociais das crianças.

O brinquedo, como atividade agradável, não pode ser confundido com um jogo de sentido de “partidas competições”, que podem significar obrigação, treinamento, atividade difícil, fanatismo, ansiedade, etc. (MALUF, 2003. p. 43).

Para o autor citado, as crianças com curiosidades mais altas tiveram melhores respostas quando podiam manipular objetos através das atitudes lúdicas, encontrando correlação entre o brinquedo e o comportamento de busca de informação.

Todos os jogos e brincadeiras infantis, que parecem apenas passatempos, na verdade, preparam o terreno para um aprendizado posterior. Pois como já foi dito anteriormente, brincar para a criança é forma natural de sua realidade.

Para Maluf (2003), o movimento da criança melhora através do pensamento enriquecido pela

orientação interna, pois inteligência, pensamento e ação constituem um círculo fechado.

Educar não é só ensinar a ler, a resolver um problema, a dar forma a um pensamento. É, principalmente, atender às necessidades do desenvolvimento da criança, a fim de prover a plena realização de sua personalidade. (MALUF, 2003, p. 46).

Para o autor, a criança necessita da expressão para sua sobrevivência. Ela só se satisfaz quando está criando, pois nessa atitude ela está criando e assimilando ideias e alegrias e com isso eliminando suas frustrações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a criança brinca ou pratica exercícios motores, ela combina diferentes ações motoras entre si, divertindo-se em repetir várias vezes os mesmos esquemas, porém modificando a cada repetição de um movimento.

Na infância os movimentos muitas vezes são simbólicos, fazendo com que a cada movimento seja uma representação do vivenciado ou não.

Sabemos que a noção de espaço começa a se desenvolver desde o nascimento e está sempre subordinada aos progressos da inteligência. É agindo sobre as coisas que a criança pode construir todo um sistema de relações espaciais referentes aos seus próprios movimentos e aos deslocamentos dos objetos.

Portanto a escola de educação infantil deve inserir o lúdico, jogos e brincadeiras em seu currículo para ampliar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

O jogo é uma atividade criativa e também curativa visto que, permite à criança reviver as situações dolorosas em que viveu, modificando essas situações de sofrimento e vivenciando no brincar suas expectativas da realidade servindo assim, de importante mecanismo terapêutico.

No contato com jogos e brincadeiras, a criança irá assimilar regras e normas necessárias para o convívio social, bem como, desenvolverá/restituirá a confiança perdida no ambiente, organizará de modo mais positivo suas pulsões destrutivas e reconstituindo a sua personalidade.

Através da atividade lúdica, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, o que é mais importante, vai se socializando. Pois quando a criança se relaciona com o lúdico ela está aprendendo a também a estabelecer relações cognitivas.

As brincadeiras sejam aonde elas aconteçam faz transformar o que é desagradável em agradável, pois o lúdico revela e transforma a ação. É o que acontece com os conteúdos oferecidos em sala de aula e que as vezes fica difícil para a criança entender ou o professor explicar. O lúdico é mais que um passatempo; é o meio indispensável para promover a aprendizagem disciplinar, o trabalho do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRIEDMANN, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. 4ª ed. São Paulo: Abrinq, 1996.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. O jogo e a educação infantil. SP: pioneira, 1994.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. *Brincar Prazer e Aprendizado*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes 2003.

NEGRINE, Airton da Silva. *A Coordenação Psicomotora e suas Implicações*. Porto Alegre. 1987.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. *In: DE LA TAILLE, Yves. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

PAPALIA, D. E., OLDS, S. W., *O Mundo da Criança*, Ed. McGraw-Hill, São Paulo, 1981.

PIAGET, Jean. *A Construção do Real na Criança*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

TEIXEIRA, Carlos E. J. *A Ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola, 1995.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente.
São Paulo: Martins Fontes, 1984.

O DESAFIO DA INCLUSÃO DO AUTISTA

Luciane Scabuzzi Rodrigues Hernandes

Desde os idos mais remotos da humanidade, mesmo nas sociedades mais primitivas ou mesmo entre os animais, a busca pelo alívio da dor e pela cura das doenças sempre foi tentada.

O autismo é considerado uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio do desenvolvimento, sendo caracterizado sucintamente por déficit de interação social, visualizado pela inabilidade de relacionar-se com o outro, usualmente combinado com déficit de linguagem e alterações de comportamento (Perissoto – 2004. P. 933-40).

Com o advento da filosofia de inclusão escolar, a educação de pessoas com necessidades especiais, passou a ser direcionada para a escola regular, evitando-se a exclusão em ambientes específicos como escolas especiais. Assim, a escola regular se defronta com novas questões e o professor, que tradicionalmente exerceu um papel individual, vê a

necessidade de compartilhar metas, decisões e responsabilidades com outros profissionais, na tarefa de possibilitar um desenvolvimento pleno das capacidades de todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam alguma deficiência ou problemas no desenvolvimento (MENDES, 2006).

Neste trabalho, foi realizada intensa revisão bibliográfica sobre a temática, remetendo a estudos e acompanhamentos práticos em sala de aula, com deficientes intelectuais e físicos, em especial com um aluno de laudo autista grave, na EMEF Rubens Paiva de São Paulo, através de estágio CEFAL de São Paulo. As fontes também foram buscadas em artigos recomendados disponíveis na Internet, periódicos e revistas e teses, também, contatos com profissionais da área de educação especial. Foram realizadas visitas e pesquisas de campo à instituição CEFAL e ao AMA que atende portadores da Síndrome de Autismo e de outras associadas, além de entrevistas não estruturadas com profissionais da instituição, e cursos com certificados pelo CEFAL ministrados por profissionais da área.

1 Síndrome do Autismo: Perspectiva Histórica conceitual.

O autismo teve suas primeiras publicações a partir dos estudos de Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944), que de forma independente, ambos relatavam estudos realizados com crianças que acompanhavam e levantavam suposições acerca da síndrome que até o momento era desconhecida. No decorrer dos estudos, Asperger (1944) percebia que as crianças acompanhadas apresentavam uma inteligência superior às descritas por Kanner. O transtorno de Asperger (mais tarde descoberto e denominado por Hans Asperger) apresenta características parecidas com o autismo, porém com menos comprometimento, ficando conhecido como autismo de alto funcionamento.

Kanner (1943, p.49) nas observações feitas com as crianças, percebia que estas apresentavam inabilidade de relacionamento interpessoal diferentes das que apresentavam esquizofrenia, já que o autismo era considerado uma esquizofrenia, psicose infantil entre outras: “o distúrbio

fundamental mais surpreendente, “patognômico” é a incapacidade dessas crianças de estabelecer relações de maneira normal com as pessoas e situações desde o principio de suas vidas”.

Atualmente o autismo é classificado pelo DSM IV como transtorno invasivo do desenvolvimento e no CID 10 como transtorno global do desenvolvimento. Entretanto ambos apresentam três critérios para o transtorno autístico: comprometimento nas áreas de comunicação, interação interpessoal e interesses em atividades restritas, estereotipadas e repetitivas. Além destes critérios, uma criança autista não direciona o olhar, pode desenvolver ecolalia imediata ou tardia, resiste à mudança, não demonstra medo de perigo, se apega a certos objetos, usa a pessoa como ferramenta, etc. Entretanto cabe lembrar que esses sintomas variam de acordo com o grau de comprometimento da criança podendo ir do brando ao severo em intensidade de sintomas para sintomas.

Os sintomas apresentam-se nos três primeiros anos de vida, atingindo mais meninos que meninas (4/1) e suas possíveis causas ainda desafiam

a ciência, podendo estar relacionada a infecções virais como rubéola congênita ou doenças citomegálica, fenicetonúria (uma deficiência herdada de enzima) ou a síndrome do X frágil (uma dosagem cromossômica). No entanto, enquanto as pesquisas não encontraram uma causa de fato, é importante e necessário incluí-los no contexto social em que vivem, pois eles possuem dificuldades em fazê-lo, e para isso há diversas estratégias que poderão ser usadas para este fim, bastando primeiramente conhecer e respeitar o ritmo e a singularidade de cada um, estimulando-os a desenvolver suas possibilidades, sem discriminação.

2 Inclusão: História e Políticas Públicas

O movimento inclusivista veio revolucionar o sistema social e educacional de maneira decisiva, pois quebra diversos paradigmas. Essa luta mundial pelos direitos humanos passou a existir mais efetivamente a partir da Declaração dos Direitos Humanos, documento publicado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, que propõe em seu Artigo 1º que “Todos os seres humanos nascem livres

e iguais em dignidade e direitos e, dotados que são de razão e consciência, devem comportar-se fraternalmente uns com os outros” (ONU, 1998). Foi a partir dos princípios propagados pela referida declaração que surgiram outros documentos que têm como propósito diminuir a exclusão social.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pelas lutas e conquistas sobre os princípios da inclusão educacional no mundo e no Brasil, vários documentos, leis, normas e decretos foram elaborados para garantir e assegurar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs).

Entre os inúmeros documentos que garantem os direitos de Educação Inclusiva, podemos citar como marco no processo inclusivo da pessoa com deficiência a Declaração de Salamanca, que aconteceu em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha. Esta contou com a participação de delegados de 88 governos e 25 organizações internacionais com o objetivo de estabelecer políticas e práticas na esfera das necessidades educativas especiais. Salienta que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada oportunidade de atingir e

manter o nível adequado de aprendizagem.

- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (Declaração de Salamanca, 1994).

Podemos observar que a proposta de educação inclusiva expressa na Declaração de Salamanca (1994), evidencia papel fundamental à inclusão de alunos com NEEs na rede regular de ensino, sendo este um meio para promover o combate à discriminação e o pilar na construção de uma sociedade inclusiva, cabendo ao governo promover aprimoramento das políticas educacionais inclusivas e garantido a matrículas destes alunos nas escolas regulares.

No Brasil os primeiros passos para inclusão se deram com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assumiu como princípio basilar, os mesmos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, gerando assim diversos avanços direcionados aos direitos humanos e sociais. Em seu Artigo 208, item III quando conclama que “o dever do

Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (...)” e estabelece em seu Artigo 227, Parágrafo 2º a “criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência”, deixa clara uma perspectiva inclusiva para a educação dos alunos que possuam alguma deficiência.

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, o Brasil passa a caminhar de forma mais “concreta” para o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. É dedicado um capítulo para a Educação Especial, o Capítulo V, que em seu Artigo 58 a coloca como uma modalidade de educação escolar, oferecida de preferência na rede regular de ensino, para alunos com necessidades especiais. Este capítulo delibera sobre todas as questões voltadas para esta parcela da população, desde como assegurar aos educandos os métodos e recursos educativos, quanto à formação dos professores para o atendimento destes alunos.

- “Art.58 § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
- Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
 - I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
 - II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
 - III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Mesmo com todas as leis e decretos, ainda são muitas as restrições e barreiras no caminho da inclusão. Percebe-se que muitos alunos com NEEs ainda não estão recebendo este “atendimento

educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino” BRASIL (1996, p.20), Continuam fora do sistema educacional por apresentarem algum tipo de deficiência, seja físico, sensitivo ou cognitivo com maiores ou menores graus.

Em relação aos alunos com autismo, muitos estão totalmente desassistidos diante de tantas leis, pois são poucos compreendidos pela sociedade e conseqüentemente pelos professores, pois diante dos comprometimentos da síndrome que afeta as áreas de comunicação, interação e comportamento, muitos têm como única alternativa, as instituições especializadas governamentais ou não governamentais que proporcionam atendimentos especializados nas distintas áreas. Poucos são inclusos na rede regular de ensino, fato que provavelmente incide pelo estigma criado acerca do autismo, que vê o indivíduo autista como inábil para conviver no contexto social e educacional, restando-lhes apenas as instituições mencionadas acima.

É elaborada em 2008 a Política Nacional na perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo fundamental: “Assegurar a inclusão

escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 2008, p.14)”.

Assim, vem assegurar a transversalidade da modalidade de educação especial nos diferentes níveis de ensino e garantir pontos que são fundamentais no processo de inclusão, voltados para alguns aspectos, entre os quais destaco, a oferta do atendimento especializado, a formação de professores para atuar neste serviço e a acessibilidade universal, dentre outros. Tem como público alvo a ser atendido pelos serviços da Educação Especial os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades.

A proposta de inclusão não delimita o grau e a área de comprometimento dos indivíduos, cabendo a todos a possibilidade de fazer parte do sistema educacional. Podemos observar o aumento de matrículas de alunos com NEEs na rede regular de ensino, mas tratando-se de alunos com autismo, o

número ainda é baixo em comparação as outras necessidades educacionais especiais.

No entanto, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas nesse processo de inclusão escolar, deve-se considerar que com o desenvolvimento das inúmeras ações e políticas de educação inclusiva propostas pelo Ministério da Educação, há um avanço significativo de matrículas de alunos com deficiência nas escolas públicas.

3 Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

Com base no Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, o qual é o resultado de uma ação conjunta da equipe da Divisão de Orientação Técnica – Educação Especial (DOT – Educação Especial) e das equipes dos Centros de Formação e Acompanhamentos à Inclusão (CEFAI), vale esclarecer que, segundo esse dispositivo legal e atendendo aos princípios da educação inclusiva, o aluno tem o direito incondicional à matrícula na rede

regular e sua avaliação deve ser “pedagógica” (art. 3º inciso II). Esse processo avaliativo é iniciado pelo professor da classe comum e deve contar com a participação da equipe escolar, do supervisor escolar, do professor de apoio e acompanhamento à inclusão (PAAI) e, se atendido na sala de apoio e acompanhamento à inclusão (SAAI), pelo professor regente dessa sala, pela família e, quando necessário, deve envolver a equipe multiprofissional da saúde ou instituições especializadas que atendem aos alunos da rede municipal de ensino (art. 4º. § 2º).

Neste contexto, é necessária a participação não apenas do professor da classe comum, mas de todos os participantes na formação do educando e, para isso, é importante que se estabeleçam, em conjunto, momentos de estudos, análises e reflexões, pois os conhecimentos específicos das diferentes áreas do conhecimento e a observação do aluno em diferentes situações, dentro e fora da escola, que contribuem no sentido de melhor conhecer e compreender os modos de aprender e interagir dos mesmos e as formas de inter-relacionamento no âmbito das unidades educacionais

(U.E.), de professores / alunos / coordenador / diretor / supervisor e na família. Essa ação é importante para identificar consensos acerca de orientações sobre a melhor forma de atender esses alunos na escola e, inclusive, em casa.

Conforme Vygotsky sobre o processo de construção do conhecimento humano, sua teoria contribuiu com a Pedagogia ao enfatizar a importância da escola, do professor e da intervenção pedagógica na formação do sujeito, ou seja, ao destacar o papel do professor enquanto mediador entre o sujeito e a construção do seu conhecimento. Para esse autor, a instituição escolar é fundamental para o funcionamento psíquico do aluno. Por ter trabalhado, em um período de sua vida, com pessoas com deficiência, Vygotsky contribuiu para a compreensão de algumas das importantes questões atuais relativas ao atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais. Uma indicação exemplar é a possibilidade de conseguir avanços na aprendizagem dessa população através do desenvolvimento de um currículo que permita o uso de estratégias pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento pelo sujeito.

O ambiente escolar, como espaço social, possibilita o contato com diversas experiências, enriquecendo e ampliando o repertório cultural do sujeito. Isto referenda a proposta de assegurar a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, pois nesse espaço é potencializada a riqueza das exposições do sujeito a diferentes situações de convívio social, cultural, lingüístico, entre outros. Partindo-se desse pressuposto, é possível ressaltar que todos os alunos se beneficiam do convívio em ambientes de classe comum. Para Vygotsky, a tarefa de avaliação está em explorar os processos de aprendizagem. Assim sendo, a avaliação deve considerar tanto os fatores sociais (interação – família, professores, colegas e outros) e contextuais (acessibilidade arquitetônica, curricular, atitudinal e adaptações materiais) que cercam a aprendizagem do sujeito, quanto às interações envolvidas nesses processos, a fim de fornecer informações para os professores compreenderem melhor cada um de seus alunos e, conseqüentemente, pensarem nas intervenções que se fizerem necessárias.

Conforme a percepção de BAPTISTA e BOSA (2002), onde destacam a opinião de Mazzota que no final da década de 50 (cinquenta) até os dias atuais, a educação especial tem sido interpretada como um apêndice indesejável e muitos educadores e legisladores a vêem como meritória obra de abnegados e, muitas vezes é atribuído a ela o sentido de assistência e não de educação e ainda a idéia de desinstitucionalização da educação especial ainda é bastante recente, e está em fase de construção. Contudo, há evidências de consolidar esta idéia para concretizar a educação especial, de fato como área de saber.

È muito fácil para aqueles que ficam fechados em suas salas de trabalho "inventar" coisas novas que de certa forma deve ajudá-los a sentir-se melhores. Apenas determinam que deve haver a inclusão de portadores de necessidades especiais, mas esquecem de saber como funciona na prática e quais as implicações e preparações necessárias antes de "incluir".

Por essa razão, o estágio diário, reuniões e cursos que realizei junto ao CEFAL,

possibilitaram-me um referencial muito significativo na construção deste trabalho, pois somente a busca por teorias seriam insuficientes para compreender a base das necessidades dessas crianças, a teoria juntamente com a prática são conjunto indispensáveis para melhor atender ao dia a dia destas crianças.

Conforme VIANA (2005), é importante a necessidade de buscar profissionais preparados e comprometidos com a causa, para levarem adiante que lhes é imposto, como educadores.

De acordo com Negrine e Machado (2004), a deficiência (como ciência) tem como tese central, e de acordo com a opinião de Vygotsky, a questão de que a criança cujo desenvolvimento está complicado ou comprometido por alguma deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, mas desenvolvida de outro modo. Acredito que isso dificulta a vontade dos profissionais em abraçar esse trabalho. A baixa expectativa que se tem da aprendizagem dos deficientes mentais chamados de graves, diminuí também, o empenho da escola na utilização de recursos especiais para que aconteça o

desenvolvimento.

Nas palavras de Luckesi (2005), não é descabido buscar, experimentar e construir um novo caminho. Afinal somos parte da totalidade e, quando uma parte do todo se move, de alguma forma, o todo também se move; e, assim, iremos fazendo a revolução, que nada mais é do que o próprio caminho da história dos homens neste planeta e neste tempo, em busca de uma vida individual e coletiva mais satisfatória, mais alegre, feliz, mais bela.

No contexto educacional, a inclusão vem sendo ampliada e as escolas recebem alunos com diferentes deficiências e síndromes. Neste sentido se faz necessário que o professor esteja capacitado para atender as diversas situações que encontrarem em seu ambiente de trabalho, seja ele particular ou público, escola regular ou especializada.

Conforme escritor SILVA, M.L. “Ao considerar a proposta da formação docente como ponto fundamental diante do processo inclusivo, buscase uma grande transformação no ambiente educacional, pois possibilitará ao professor um novo olhar diante da diversidade que compõe o universo

escolar, com uma concepção inovadora em sua prática pedagógica, contribuindo para um espaço mais inclusivo, assegurando uma formação mais humanizada aos seus alunos”.

4 O Professor mediante o desafio de uma proposta inovadora

De acordo com a LDB 9394/96 em seu artigo 59, inciso III é garantido ao educando com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Há então que se enfrentar o desafio de uma proposta inovadora, que propõe multiplicidades de ações e redes de apoio que assegurem a todos os docentes uma formação continuada e reflexões sobre o ensino inclusivo, pois não é simplesmente receber alunos com necessidades educacionais especiais, é atuar de forma eficiente e buscar conhecimento acerca do ritmo, possibilidades e limites de cada criança,

havendo respeito e valorização de como ela aprende, como se comporta e de como viabilizar seu processo de aprendizagem.

Atuar com crianças com síndrome do autismo exige do educador capacitações e estudos freqüentes, já que diante dos comprometimentos da síndrome o educador necessita refletir e avaliar suas ações diariamente. Segundo Berehoff, Leppos e Freire “Educar uma criança autista é uma experiência que leva o professor a questionar suas idéias, seus princípios e sua competência profissional.” (1994, p.95).

Entretanto, vale salientar que a teoria por si só não torna o professor capacitado para uma educação inclusiva bem sucedida, mesmo reconhecendo sua fundamental relevância, é necessário estabelecer relações com a prática e está em constante investigação.

Conforme PERRENOUD (2002, p. 36) que defende a formação, inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de

competência dos profissionais.

Torna-se necessário então, que diante deste novo paradigma, os educadores repensem sua prática pedagógica, assumindo o compromisso de enfrentar os diferentes comportamentos em sala de aula, promovendo uma educação mais igualitária para todos os alunos. A partir destas colocações, fiz o seguinte questionamento: Qual a formação dos professores que atuam com alunos com deficiências intelectuais e físicas? Assim, em cima deste questionamento, constituir como objetivo investigar a formação dos professores que atuam com estes alunos.

A importância dessa pesquisa está no sentido de que este tema seja mais estudado, intervir com os educandos, procurando despertar nos sistemas de educação brasileira, a necessidade de mais estudos específicos que promovam constantemente formação continuada dos docentes que trabalham diretamente com alunos autistas, enfim com alunos com deficiências intelectuais e físicas.

Estudos desenvolvidos mostraram uma pesquisa de cunho qualitativo, que segundo Silva

(2001), há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não se manifesta em números, mas está intrinsecamente ligado a todo o processo que ele está fincado.

REFERÊNCIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para apresentação de trabalhos**. 2. ed. Curitiba: UFPR, 1992. v. 2.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon; 2003.

Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização : deficiência física - 2. ed. rev. - Brasília : MEC, SEESP, .2003. 98p. . (Educação infantil ; 5)

Educação Inclusiva. Atuação Parlamentar do Deputado Federal Paulo Pimenta na Câmara Federal. Centro de Documentação e Informação Coordenação Edições Câmara BRASÍLIA – 2010 CÂMARA DOS DEPUTADOS 53a Legislatura – 3a Sessão Legislativa

LOCATELLI, Adriane Cristiane Dias, **Fundamentos da Educação Especial: Pedagogia** / Adriane Cristiane Dias, Edilaine Vagula.-São Paulo: Pearson Education do Brasil,2009.

REILY, Lucia. Escola Inclusiva: **linguagem e mediação**. Campinas: Papirus, 2004.

SILVA, M.L. Formação de professores que atuam com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento – Autismo. Revista P@rtes (São Paulo). V.00. P.eletrônica. Agosto de 2009. ISSN 1678-8419.

KANNER, L. **Os Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo**. In P.S. Rocha, (org.) **Autismos**. São Paulo: Editora Escuta, 1997, pp. 11- 170.(Título original: Autistic Disturbance of Affective Contact, 1943).

Alvarez, A. (2003). **A psicanálise com crianças autistas e crianças maltratadas**. *Percurso*, 30 (1), 101-106. (Entrevista).

FEDERICO, M. A.; HERROLD, W. G. JR. e VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. **Teaching Excepcional Children**, vol.32, n.1, p.76-82. 1999.

LEWIS, Soni M. S e DE LEON, Viviane C. Programa TEACCH. In: SCHWARTZMAN

J.S., ASSUMPÇÃO.F.B. e col. **Autismo infantil**. São Paulo, 1995. p. 233-263.

MENDES, Enicéia G. Colaboração entre ensino regular especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

PEETERS, Theo. **Autismo: entendimento teórico e intervenção educacional**. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica, 1998.

BAPTISTA, C. ROBERTO, BOSA, CLEONICE (orgs). **Autismo e Educação**. Porto Alegre, Artmed, 2002

NEGRINE, A. MACHADO, M. L. S. **Autismo infantil: Terapia psicomotriz**. Caxias do Sul, Educs, 2004

BRASIL. CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Brasília: Corde, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9394/96** (artºs 58 a 60). Brasília: 1996.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/2001**. Brasília: SEESP/MEC, 2001.

GOFFREDO, V. L. F. S. **Educação especial: tendências atuais**. Brasília: Associação de Comunicação Educativa; Roquete Pinto, 1999.

Extraído do livro **UM AUTISTA MUITO ESPECIAL**, 2008, Deusina Lopes da Cruz.

INDIANÓPOLIS, **Instituto. Autismo**. Disponível <<http://www.indianopolis.com.br/si/site/0200>> Acesso em: 10 de agosto de 2010.

AMA, **Associação de Amigos do Autista**. Autismo. Disponível <<http://www.ama.org.br/html/home.php>> Acesso em 06 de novembro de 2009.

INCLUSÃO BRASIL, **Instituto**. Autismo. Disponível: <<http://inclusaobrasil.blogspot.com>> Acesso em 02 de julho e 2009.

ALMEIDA, Marina. **Instituto inclusão Brasil**. Disponível em: <<http://inclusaobrasil.blogspot.com> > Acesso em: 12 de setembro de 2010.

O ENSINO DA MATEMÁTICA

Marizul Simas Vieira

Ensinagem de Matemática

A matemática é frequente e considerada uma ciência exata, pronta na construção do imaginário, a matemática é desligada dos objetivos reais sendo representado por meio de símbolos no contexto escolar, associado a conceitos de certo ou errado, a disciplina vai sendo aos alunos por meio de fórmulas, algoritmos.

Propiciar condições para que o aluno aprenda matemática e modo eficaz é preciso dar condições para que possam compreender o significado dos conceitos, procedimentos matemáticos. Isso poderá ser conseguido por meio de uma metodologia de ensino que busque uma aproximação do trabalho realizado em sala de aula e os matemáticos apresentados. O PCNS apontam a necessidade de mudanças no ensino da matemática escolar, uma vez que as atividades

propostas aos alunos sejam compreendidas de forma significativa, os conceitos explorados e discutidos

Estudos demonstram que compreender a matemática implica fazer matemática e, antes de tudo, perceber a sua natureza. A partir deste momento, o cidadão possa ter motivação para aprendê-la.

Nesse sentido, viabilizar atividades matemáticas nas quais os alunos se envolvam fazendo investigações que permitam a formulação de hipóteses, conjecturas. Traçar esta linha de raciocínio pode levar ao entendimento de que aprender matemática é fazer escolhas. A organização da disciplina matemática deve buscar a interdisciplinaridade e a contextualização para possibilitar ao aluno uma visão mais ampla da matemática relacionando ao ensino aprendizagem.

Diante do século XXI é possível pensar que a Educação matemática não se limita apenas a disciplinar matemática, mas mostrar perspectiva teóricas que ajudem o aluno a desenvolver uma percepção global tendo em vista que a interdisciplinar compreende o conhecimento matemático que está vinculado com o processo social e histórico.

A matemática vem ganhando espaço neste novo cenário em que relacionar as diversas áreas do saber com o conhecimento historicamente acumulada, pois sendo assim parte da premissa que a Educação matemática amplia as experiências do processo de construção de significado, as formas nesta perspectiva pedagógica refletir sobre os encaminhamentos que a história da matemática acontece por meio da aprendizagem visa repensar uma prática em Educação matemática que valoriza a investigação, a busca da informação como princípio de uma socialização coletiva.

Por isso, o papel do professor formativo é fundamental para que ao planejar suas aulas, tenha intenção de melhorar sua prática docente diária, tomando por base novas propostas de ensino, avaliação e novos direcionamentos de conteúdo. Desenvolver uma Educação matemática problematizadora, na qual o conhecimento aprendido seja um instrumento para despertar a consciência cidadã no aluno.

Nesta perspectiva, o trabalho educativo formativo torna-se globalizante quando compreende que construir relações interdisciplinares requer pensar

a matemática numa concepção holística, gerando assim uma rede de significados, pois o desenvolvimento das aprendizagens estabelece no discente a partir de conexões entre contexto culturais, sociais proporcionando pontes transformadoras.

Citação: Para Mendes na busca de estabelecer uma ação transdisciplinar nas atividades que envolvem os processos educativos, sugiram alguns princípios filosóficos nos quais é necessário a qualquer ser humano buscar:

- Aprender a conhecer e estabelecer pontes entre todos os saberes e seus significados para vida cotidiana religação do conhecimento
- Aprender a fazer e utilizar-se desse fazer na solução dos problemas emergentes no mundo social, cultural e profissional (2009, p13)

Segundo Mendes

A construção do conceito de transversalidade, constitui-se em uma ação reflexiva na qual interferem contexto, a trajetória pessoal, os intercâmbios socioculturais, os diálogos entre

os diversos significados das informações produzidas e utilizadas em cada contexto social, bem como a importância dessas informações em todos os contextos ligados aos possíveis temas tomados sob a luz da transversalidade. (MENDES, 2009, p 14).

De aprendizagem sobre os procedimentos de ensino, as reformulações curriculares juntamente com as diretrizes que norteiam a proposta de trabalho criar momentos para que o aluno relacione as situações da realidade vivida com o ensino da matemática deve ser dos princípios básicos de articular as práticas pedagógicas com as necessidades sociais.

A matemática escolar começa a ser vista como um espaço educativo, pois cabe a ele levar ao aluno a despertar a participação crítica da sociedade, o interesse em tomar decisões políticas, processar informações, interpretar sinais e códigos.

Segundo Tomaz

A abordagem interdisciplinar dos conteúdos de ensino ajudaria a construir novos instrumentos cognitivos e novos significados extraindo da interdisciplinaridade um conteúdo constituído do cruzamento de saberes que traduzia os diálogos, as divergências e confluências e as fronteiras das diferentes disciplinas supõe-se que construiríamos assim, novos saberes escolares, pela interação entre as disciplinas (TOMAZ, 2008, p,17).

Pensar a prática como em transformação que aprendizagem se fundamenta conceitos. O fazer pedagógico representa uma nova abordagem da aprendizagem que inclui a organização escolar como defensora da humanidade acompanha os processos sociais para que seja implantado em toda sociedade a justiça, igualdade, inclusão social Santos afirma que a

formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experiências. Enfim os saberes docentes influenciam diretamente no processo de ensino aprendizagem (2005. p.61)

A construção de conceitos tem trás dos modelos matemáticos toda uma estrutura e uma razão para sua formação e o desenvolvimento. Portanto, ao construir esses conceitos em sala de aula, o professor precisa ter conhecimento da história e dos pensamentos que os matemáticos tiveram nas suas épocas até chegar ao que temos hoje. O professor deve também ter conhecimento das novas tecnologias e de como utilizá-las para auxiliar na busca desses conhecimentos. Desta forma ele poderá auxiliar seus alunos a construir um conteúdo e não só memorizar regras ou receitas a

serem seguidas para se chegar a resultados concretos. De posse desse conhecimento, o professor poderá desenvolver um ensino significativo junto aos seus alunos, tendo em vista que as ideias avançam junto com o avanço da própria humanidade (Portanova, 2005. 67)

A evolução da MATEMÁTICA no currículo escolar

O ensino da Matemática escolar nas últimas décadas tem passado por várias transformações. Estendesse também para os livros didáticos e apostilas, esse ocorre por iniciativas dos professores e de documentos oficiais de Ensino de Matemática com o BNCC.

O movimento da Nova Escola colaborou com as reformas da Matemática Escolar. A reforma que foi uma das primeiras recebeu o nome de Reforma no Ensino secundário, realizada por Francisco Campo que era o Ministro da Educação e Saúde em 18 de abril de 1931, Decreto nº 21241 de 04 de abril de 1932.

Trecho desse documento de acordo com Miguel e Miorim (2008):

E, por fim, com o intuito de aumentar o interesse do aluno, o curso será incidentalmente entremeado de ligeiras alusões a problemas clássicos e curiosos e aos fatos da História da Matemática bem como à biografia dos grandes vultos desta ciência.

(MIGUEL, MIORIM,2008, p.17, Apud Portaria Ministerial, de 30-06-1931.

Apud Bicudo,1942, p,8 grifos nossos).

A Matemática Escolar e os métodos matemáticos historicamente produzidos

Embora os textos históricos tivessem mais importância nos livros didáticos a partir da década de 1930, os livros dos séculos XIX e começo do século XX também traziam em notas de rodapé algumas informações sobre matemáticos que produziram e desenvolveram os conceitos do conteúdo que estava sendo estudado no momento, os autores ao trazerem as informações ao leitor também procuravam apresentar questionamentos e considerações sobre um determinado assunto conforme apontam Miguel e

Miriorim (2008). Para os autores um caso clássico a denominação da fórmula resolutive da questão da equação do 2º grau, como fórmula de Bhaskara.

Neste sentido de reflexão sobre os métodos e conteúdo surgem alguns questionamentos, um exemplo disso é a fórmula de resolução da equação do 2º grau, no Livro de Perez Y Marim, eles trazem em uma nota de rodapé a informação de que tal fórmula fica simplificada pelo matemático indico Bhaskara, em outros livros didáticos produzidos em finais do século XIX e começo do século XX apresentam outras informações.

No livro *Álgebra Elementar*, de 1928, foram apresentados dois métodos para resolver as equações do segundo grau, denominados por "árabe" e "viete", o primeiro é um método algébrico de completar quadrados, enquanto o segundo é um método mais algébrico mais moderno. Em outras obras dessa época são em geral apresentados esses métodos de resolução de equação do segundo grau.

Atualmente percebemos que em alguns livros didáticos, anda há essa discussão implicitamente, ou seja, há autores que fazem menção a esse fato, outros

não. No entanto, percebe-se que muitos professores ou futuros professores denominam a fórmula como " Bhaskara".

Obras como Alexis Claude Clairaut (Eléments de Géometrie) apresenta uma correlação entre a História da Matemática e a matemática escolar.

Com o intuito em romper com a maneira tradicional de demonstrar da Geometria por meio de um método que motivasse e auxiliasse na compreensão, Clairaut busca na História da Matemática os elementos orientados para a construção de seu método.

Felix Klein é um dos principais responsáveis por começar toda a discussão que mais tarde tornou a Educação matemática como campo de pesquisa científica, ou seja, em seu discurso a História da Matemática era considerada meio importante para compreensão no Ensino de Matemática:

Essas equações com ideais da Matemática Escolar como no caso da construção dos conjuntos numéricos. Para ele o ensino de EDO tem se dado sobre três cenários.

Segundo Valdés (2006), esse estudo tem se desenvolvido em três cenários: o Algébrico, numérico e geométrico; sendo que os estudos algébricos e numéricos aparecem menos que o geométrico.

Douady (1986) apud Valdés (2006) apresenta em seu trabalho uma maneira de tornar o ensino do EDO diferente, o autor chamado de marcos".

Um ponto, que nos diz entende no sentido cotidiano que tem quando mencionamos do marco algébrico, do marco aritmético, do marco geométrico. No jogo de marcos o professor propõe ao discente a troca entre os tipos de marcos referentes aos problemas escolhidos por conveniência, na perspectiva de que eles avancem na resolução do problema e que seus conhecimentos concretizem.

O que se deve ter em mente é que o estudo dos três cenários deve acontecer de forma interligada, para só assim, esse ser mais produtivo e significativo para o aluno, por isso é importante o estudo das funções reais.

As investigações do comportamento das funções

reais.

O estudo de funções, como os outros conceitos matemáticos, foi se construindo e se concretizando ao longo do tempo.

Geralmente os alunos associam a ideia de função a uma relação entre conjuntos, cabe ao professor apresentar uma definição mais abrangente.

Uma abordagem histórica pode tornar o estudo de funções mais significativo para o aluno.

Valdés (2006) demonstra para algumas teorias que podem tornar o estudo de funções pelos alunos, mais compreensível e que em contrapartida, o aluno deve ter um certo conhecimento sobre o assunto.

Possibilita a teoria de conjuntos abordar definições de função, reservadas para alunos com certos conhecimentos avançados, que não devem ser desprezados. Basta como exemplo a utilização do Princípio da Cotação Uniforme, o Teorema de Banach-Steinhaus (Goffman e Pedrick, 1965), descoberto por Lebesgue em 1908 vinculado a suas investigações sobre as Séries de Fourier e que foi isolado como

princípio geral por Banach e Steinhaus nos anos de 1920), no estudo da existência de funções contínuas sem derivada, de funções contínuas $2n$ -periódicas.

Mas o que podemos perceber com isso é que na maioria das vezes nossos alunos não possuem conhecimentos avançados e fica muito difícil dele compreender o conteúdo de funções partindo de estudos que eles não compreendem. Outro ponto que o autor aborda é quanto ao uso de softwares para introduzir o conteúdo aos alunos, pois esses sempre favoráveis.

Em outro sentido, o uso dos computadores como ferramentas educacionais torna muito difícil separar o conceito de função com valores reais da ideia intuitiva de função contínua. Isso é, talvez, sugerido pelo fato de que a maioria dos "pacotes" usados apresentam o conceito de função como sinônimo de uma relação entre duas variáveis, relação expressa por uma fórmula.

Como mencionado anteriormente, uma abordagem histórica pode levar ao aluno uma nova forma de perceber as funções, torná-las mais fáceis e

significativas. Valdés (2006), apresenta o que ele chama de Teoria das Catástrofes, que pode ser incorporada ao estudo das funções.

A Teoria das Catástrofes pode aplicar-se à modelação de fenômenos reais de diversas causas: qualitativa ou quantitativamente; de um ponto de vista conceitual, descritivo, partindo das características das superfícies de equilíbrio das funções de catástrofes, até emprego rigorosamente matemático, quando se conhecem as funções que governam o fenômeno físico em estudo e estas cumprem com as restrições próprias da Teoria das Catástrofes. Como modelo descritivo, permite agrupar, em uma só geometria, diversas características de um fenômeno que, de outro modo, permaneceriam isoladas ou, inclusive, passaria inadvertidas.

De um modo geral, o que se deve ficar em mente é que o professor deve estimular o aluno a se interessar pelo estudo, desse modo ele pode instigar o aluno de resolver atividades que desenvolvam seu raciocínio.

É necessário conceber atividades que levam o estudante a realizar descobrimentos pessoais. Essas atividades devem estar profundamente enraizadas na

realidade, de modo que lhes rodeia. Há que incitar os estudantes a copiarem dados e a conceberem problemas por sua própria conta e fundamentalmente atividades relacionadas circundante.

Por que incomensuráveis?

A demonstração da incomensurabilidade de um número obtido a partir da diagonal de uma qualidade de um quadrado de lado igual a um é uma das mais antigas demonstrações já feitas. A demonstração dessa premissa é feita com o uso de demonstrações indiretas (ou redução ou absurdo).

Segundo Valdés (2006), existe a demonstração direta de um resultado paralelo a da demonstração citada acima, mas esse resultado serve apenas como uma curiosidade.

Valdés (2006) aponta parâmetros que se podem seguir ao lecionar esse assunto em sala de aula. Em primeiro lugar, podemos situar o estudo na classe de Equações, segundo, antes de se fazer a demonstração de que o número $\sqrt{2}$ é de fato irracional, devemos fazer considerações muito importantes, uma delas é que o

objeto de demonstração é geométrico.

Percebemos que demonstrações matemáticas no sentido clássico têm sido, nos últimos tempos, deixadas de lado, e estão sendo substituídas por " provas sem palavras" ou " provas feitas por computadores".

As provas sem palavras são basicamente feitas através de simbologias e desenhos.

As provas feitas por computadores, segundo Valdés (2006), apareceram para tornar as demonstrações clássicas cada vez menos utilizadas.

O certo é que, nunca como agora, temos falado sobre a possível morte da demonstração matemática (em seu sentido clássico). Espalha-se o rumor de que as novas perspectivas históricas e filosóficas do desenvolvimento da matemática, junto com os novos tipos de prova que têm aparecido no horizonte da investigação as provas que exigem a ajuda de computadores cada vez mais potentes. (VALDÉS,2006, p.55)

Fica evidente com isso cada vez mais torna difícil a formalização da matemática, desse modo, utilizar a

história pode tornar isso mais fácil tanto para o professor quanto para o aluno, pois investigar de onde veio o conhecimento que está sendo estudado e como (com que motivações), os matemáticos o desenvolveram, pode ser uma forma de efetivar o conhecimento mais significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010;

_____, **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011;

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas – SP: Papyrus, 2003;

_____. **Caminhos da história ensinada**. Campinas – SP: Papyrus, 2012;

MICELI, Paulo. et al. **História: Ciências Humanas**. Fundamental II, Caderno do aluno. São

Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), 2012;

PANAZZO, Silvia, VAZ; Maria Luísa. **Navegando pela história.** São Paulo: Quinteto Editorial, 2009;

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO. **História.** São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, (SEE), 2008;

Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História /

Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ENSINOS FORMAL E NÃO-FORMAL: ABORDAGENS E DESAFIOS

Isabela Bezerra Liberal

Resumo: As questões ambientais sempre fizeram parte da história da humanidade, porém, com o decorrer do tempo, os problemas ocasionados pela ocupação territorial humana passaram a ter um lugar de destaque nas discussões mundiais. A Educação Ambiental entrou nesse panorama com a finalidade de conscientizar as pessoas e de ajudar a encontrar soluções para os problemas decorrentes dessa exploração ambiental. Diversas são as abordagens possíveis para a Educação Ambiental nos ensinos formal e não-formal, porém o objetivo é único: construir sociedades sustentáveis, por meio de pessoas ambientalmente conscientes e atuantes.

Palavras-chave: Educação ambiental. Desenvolvimento sustentável. Práticas educacionais. Desafios educacionais.

Introdução

O atual padrão de desenvolvimento produz desigualdades na distribuição e no acesso aos recursos naturais, por isso é importante vislumbrar uma educação ambiental voltada para a sustentabilidade socioambiental, buscando dar sentido ao ecodesenvolvimento como um processo de transformação do meio natural por meio de técnicas apropriadas, para assim diminuir desperdícios e evidenciar as potencialidades do meio (SORRENTINO ET AL., 2005).

O presente artigo apresenta práticas pedagógicas de educação ambiental em diferentes campos de ensino. Ele se justifica por ilustrar aos educadores algumas possibilidades para tratarem deste tema e, assim, tornarem o processo ensino-aprendizagem mais contextualizado.

O objetivo deste artigo é permitir a percepção de abordagens diversas de educação ambiental e os desafios que esta enfrenta nos dias atuais, visando contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de mudar a realidade em que vivem.

O momento atual exige que a sociedade esteja mais atuante, buscando questionar a falta de iniciativa dos

governos para implementar políticas pautadas pela sustentabilidade e pelo desenvolvimento num contexto de dificuldades para promover a inclusão social. Sendo assim, de acordo com Jacobi (2003), é importante o fortalecimento das organizações sociais e comunitárias, a redistribuição de recursos mediante parcerias, de informação e capacitação para participar dos espaços públicos de decisão e para a construção de instituições pautadas por uma lógica de sustentabilidade.

Este artigo apresenta um histórico da educação ambiental, práticas de educação ambiental nos ensinos formal e não-formal e os desafios que a educação ambiental enfrenta. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica em textos da literatura da área.

Para uma aprendizagem efetiva, não há um único caminho, afinal muitas variáveis se interpõem nesse processo. Dessa forma, estratégias diferenciadas possibilitam maiores oportunidades para construir o conhecimento, além de contribuir para que mais alunos encontrem atividades que permitam melhor a compreensão do tema estudado (BUENO, 2003).

1. Histórico da Educação Ambiental

Ao longo de seu desenvolvimento como espécie biológica, o homem foi modificando a forma como se relaciona com a natureza. Conforme Dias et al. (2016), problemas ambientais fizeram parte dessa trajetória, por isso a necessidade de discutir em conferências e publicações os temas relativos ao meio ambiente:

- 1923 (Paris) – I Congresso Internacional para a Proteção da Natureza. Nessa fase a ecologia se constituiu como ciência (DIAS ET AL., 2016).
- 1946 (Basileia, Suíça) – Conferência para a Proteção Internacional da Natureza, promovida pela Liga Suíça para Proteção da Natureza (GEORGE, 1973).
- 1948 – Comissão Internacional de Proteção da Natureza, organizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Nesse ano criou-se a União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais (UICN), com a finalidade de assegurar a perpetuidade dos recursos naturais (URBAN, 1998).
- 1962 – publicação do livro *Silent Spring* (A Primavera Silenciosa) da bióloga Rachel Carson, um dos acontecimentos mais significativos para o impulso da revolução ambiental, pois chamou a

atenção da opinião pública para as alterações e as ameaças ao meio ambiente (LE PRESTE, 2000).

- 1965 – o termo Educação Ambiental (EA) foi utilizado pela primeira vez em um evento de educação, promovido pela Universidade de Keele, no Reino Unido. (DIAS ET AL., 2016).
- 1972 (Estocolmo, Suécia) – Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano (Conferência de Estocolmo). Foi a primeira vez que os líderes dos principais países industrializados discutiram questões ambientais. Sua principal resolução foi a de que a EA deveria ser enfatizada, com o objetivo de se criticar e combater os problemas ambientais (DIAS ET AL., 2016).
- 1975 (Belgrado) – I Seminário Internacional de Educação Ambiental, que resultou em um documento denominado “Carta de Belgrado”. Nesse evento decidiu-se transformar a EA em um objetivo educativo, e também foi sugerida a criação de um Programa Mundial de Educação Ambiental (PEDRINI, 1997).
- 1977 (Tbilisi, ex-URSS) – Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental

promovida pela Unesco e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. Ficaram definidos os princípios e objetivos da EA, além da formulação de recomendações para a atuação internacional e regional sobre o tema. No Brasil, foi criado o primeiro documento sobre EA, denominado "Educação Ambiental" (Secretaria Especial do Meio Ambiente e Ministério do Interior), baseado na Conferência Internacional de Tbilisi (MMA, 2018).

- 1983 – a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) criou a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CMED), para promover o diálogo entre países ricos e pobres sobre as questões de meio ambiente e desenvolvimento. Foi introduzida a noção de desenvolvimento sustentável (GANEM, 2007).
- 1992 (Rio de Janeiro, Brasil) – Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio 92, abordando alguns dos problemas mais urgentes que o mundo enfrentava naquele momento (ONU, 2018).
- 2002 (Johannesburgo, África do Sul) – Conferência de Johannesburgo – Rio + 10, discutiu acerca das

ações para enfrentar desafios como conciliar a melhoria de vida das pessoas e a conservação dos recursos naturais em um mundo com população em crescimento (ONU, 2018).

- 2012 (Rio de Janeiro, Brasil) – Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20, resultando em um documento com medidas claras e práticas para implementar o desenvolvimento sustentável (ONU, 2018).
- 2015 (Nova York, EUA) – Cúpula de Desenvolvimento Sustentável, onde foram definidos novos Objetos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para finalizar o trabalho dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), criados em 2010 durante a reunião da comunidade internacional nas Ilhas Maurício. Essa agenda ficou conhecida como Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2018).

Embora a EA possa cooperar para capacitar as pessoas para o exercício pleno da cidadania e para a transformação da sociedade, atualmente há um cenário de baixa participação nas instâncias de decisão dos conselhos consultivos e

deliberativos nas questões que envolvem contextos ambientais (DIAS ET AL., 2016).

2. Panorama da Educação Ambiental no Brasil

A definição de EA varia conforme o contexto em que se situa. A Política Nacional de Educação Ambiental – Lei nº 9795/1999, define a EA como processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos e habilidades, atitudes e competências voltadas para conservação do meio ambiente, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (SORRENTINO ET AL., 2005).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO) afirmam que EA é uma atividade intencional da prática social, devendo conferir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos.

Sobre o objetivo da EA, Rodríguez (2014) afirma que seu propósito básico é incorporar a cultura ambiental nas percepções, comportamentos e nos imaginários das

populações. Fritzsos e Mantovani (2004) asseguram que o objetivo “é a conservação da natureza por indivíduos conscientes do seu papel como agentes da história do planeta”.

Assim sendo, todas as definições sobre EA são complementares e definem um processo em que as pessoas aprendem sobre como o meio ambiente funciona, a dependência dele, a utilização dos recursos naturais e a promoção da sustentabilidade (DIAS, 2003).

Por ser interdisciplinar, lidar com a realidade e adotar uma abordagem que considera todos os aspectos educacionais – socioculturais, científico-tecnológicos, éticos, e ecológicos –, a EA pode e deve ser o agente otimizador de novos processos educativos, pois é catalisadora de uma educação para uma cidadania consciente (DIAS, 2004). Nesse sentido, ao nos referirmos à EA, estamos nos referindo também à educação para a cidadania, fator determinante para a formação de cidadãos (JACOBI, 2003).

A PNEA – lei 9795/99 – enfatiza a questão da interdisciplinaridade metodológica e epistemológica da EA como “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” (art. 2º). Reforça a responsabilidade coletiva da sua implementação, seus princípios básicos, objetivos e estratégias. Esta lei fornece um roteiro para a prática da EA e na sua regulamentação (Decreto 4281/02) indica os Ministérios da Educação e do Meio Ambiente como órgãos gestores dessa política.

Devido à complexidade ambiental, a EA inclui diversos campos de conhecimento. Para Jacobi (2003), isso enriquece o espaço escolar, pois na escola o aluno terá condições de analisar a natureza em um amplo contexto de práticas sociais. Para tanto, deve-se evitar cair na simplificação de que a EA poderá superar a relação pouco harmoniosa entre os indivíduos e o meio ambiente através de práticas localizadas e pontuais, por vezes distante da realidade social dos alunos.

Conforme Ministério do Meio Ambiente (MMA), a palavra “ambiental” designa uma classe de características que qualificam essa prática educativa. Entre elas, está o reconhecimento de que a educação tradicionalmente tem sido não sustentável, assim como os demais sistemas sociais, e que para permitir a transição rumo à sustentabilidade, precisa ser reformulado.

O Brasil tem buscado alternativas para implementar a EA. De acordo com Trajber e Sorrentino (2007), políticas públicas somente conseguem contribuir para os enormes desafios das questões socioambientais da contemporaneidade quando apoiadas no diálogo permanente com a sociedade. Para esse fim, o MEC e o MMA, através do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (OG), fundaram o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA).

Enquanto no âmbito do MEC, EA pode ser entendida como uma estratégia de incremento da educação pública, no âmbito do MMA é uma função de Estado mais recente (SORRENTINO ET AL., 2005). Por meio do ProNEA, esses dois órgãos visam construir sociedades sustentáveis, com pessoas atuantes, em grupos de aprendizagem sobre meio ambiente e qualidade de vida nas escolas e nas comunidades, de modo permanente e continuado (TRAJBER E SORRENTINO, 2007).

O cenário atual da EA em nosso país mostra que realmente é necessário buscar soluções para a sua efetivação, pois de acordo com Jacobi (2003), a grande maioria das atividades de EA é feita dentro do ensino formal. Os temas predominantes são: lixo, proteção do verde, uso e degradação dos mananciais, ações para conscientizar a população em

relação à poluição do ar. A EA que tem sido desenvolvida no país é muito diversa, e a presença dos órgãos governamentais como articuladores, coordenadores e promotores de ações é ainda muito restrita.

3. Práticas de Educação Ambiental nos ensinos formal e não-formal

A EA permite inovações metodológicas por não se tratar de uma disciplina, por ser motivada pela paixão, pelo prazer do conhecimento e da prática voltados para a manutenção da vida. Se, por um lado, pensamos na diversidade de saberes e complexidade dos sistemas naturais e sociais, por outro, a “pedagogia da práxis” envolve um trabalho com a simplicidade do natural, de materiais didático-pedagógicos, do diálogo e de compartilhar experiências e conhecimentos (SORRENTINO ET AL., 2005).

Inspirada nas ideias-força de Paulo Freire, que posicionam a educação imersa na vida, na história e nas questões urgentes de nosso tempo, a EA acrescenta uma especificidade: compreender as relações sociedade-natureza e intervir sobre os problemas e conflitos ambientais. Neste sentido, o projeto político-pedagógico de uma EA crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes,

contribuindo para a formação de um sujeito ecológico (GUIMARÃES, 2004).

Pensando em como os educadores podem trabalhar as questões ambientais dentro e fora do ambiente escolar, seguem alguns relatos de práticas educacionais visando, principalmente, a conscientização ambiental:

1) Projeto descrito por Souza e Carpi Jr. (2016) e realizado na E.M.E.F. “Prof. Alexandrino da Silveira Bueno”, no município de Barueri, São Paulo, com os alunos dos 7º, 8º e 9º anos, objetivando a conscientização ambiental e a disponibilização dos resultados para serem utilizados em ações que visem a melhoria da qualidade de vida do local.

Inicialmente foi realizado um levantamento de cenários, nos quais os alunos elaboraram desenhos que representavam o Rio Tietê (que atravessa a cidade). Depois, os alunos realizaram uma pesquisa sobre a importância ambiental e histórica do rio, no bairro do Jardim Silveira, entorno da escola, com pais, funcionários, professores e gestores da Unidade Escolar. Para análise dos resultados foi elaborado um gráfico e foi possível identificar que os entrevistados têm conhecimento da história do rio e sabem identificar o processo de poluição.

Os alunos também realizaram um trabalho de campo, visitando o Parque Estadual Nascentes do rio Tietê, na cidade de Salesópolis, e conhecendo as nascentes do rio. Foi realizada uma parada nas margens do rio Tietê, na capital paulista, onde os alunos se impressionaram com a quantidade de lixo boiando no rio e jogado às suas margens e, na chegada ao parque, a água pura e limpa despertou a atenção dos alunos. Após a realização do trabalho de campo, os alunos realizaram um relatório.

Este trabalho permitiu o resgate de importantes conceitos, entre os quais a valorização da memória e percepção ambiental como instrumentos de avaliação do conhecimento e do desconhecimento da população em relação ao Rio Tietê e sua situação lamentável decorrente da poluição.

2) Trabalho relatado por Siqueira et al. (2017), realizado entre secretarias municipais de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Rede Cataunidos (empreendimento social formado por catadores de materiais recicláveis de associações e cooperativas da região metropolitana de Belo Horizonte). A ênfase deste trabalho foi a valorização do saber local que

interage com o saber científico e envolve o território do Centro de Saúde Etelvina Carneiro e das escolas municipais da Regional Venda Nova, Norte e Pampulha do município de Belo Horizonte.

Este trabalho foi dividido em duas etapas: a primeira, denominada ‘Guardiões da Saúde’, foi representada pelos Agentes Comunitários de Saúde e Agentes de Combate a Endemias e ocorreu no Centro de Saúde. Desenvolveu-se as seguintes atividades: sensibilização da equipe; visita à área de abrangência para a realização do diagnóstico ambiental e identificação de pontos mais vulneráveis; capacitação dos ‘Guardiões da Saúde’; coleta de dados realizada pelos Guardiões e elaboração do plano de ação a partir dos problemas identificados. Também foram feitas propostas de intervenções e busca pela conformidade da legislação vigente, colaborando para a resolução do gerenciamento de resíduos.

A segunda etapa foi denominada ‘Guardiões da Escola’ e foi representada pela comunidade escolar, contemplando ações de sensibilização, capacitação, visita à bacia hidrográfica, coleta de dados, elaboração do plano de ações e organização de um seminário para apresentação do projeto e das propostas preliminares dos planos de ações. As

escolas municipais receberam apoio do Programa Saúde na Escola e das Secretarias de Meio Ambiente e de Saúde. Essas ações iniciaram em uma escola municipal de Belo Horizonte e ocorreram por meio de etapas.

Para solucionar os problemas, foram feitos apontamentos dirigidos aos colegas, pelos ‘Guardiões da Escola’ (alunos), sobre o desperdício de água potável e energia elétrica, desperdício de alimentos, ações de mobilização para a comunidade escolar por intermédio da divulgação do projeto, como implantação de coleta seletiva de alguns materiais, oficinas para customização de caixas para acondicionamento de material reciclável e visita a um Centro de Tratamento de Resíduos. Além disso, na escola havia o desenvolvimento de ações de conscientização ambiental, como implementação de horta, compostagem em tambor e geração de energia elétrica por meio de uma hidrelétrica abastecida pelas águas do lago no interior da escola.

Uma das soluções encontradas para os problemas relatados foi a implementação de coleta seletiva solidária, com o recolhimento de papéis, papelão, pilhas, óleo de cozinha etc. Também foram propostas ações contínuas para a

Revitalização da Bacia do Ribeirão do Izidora, localizado nos arredores da escola.

É interessante relatar que os alunos foram envolvidos em todos os processos aqui citados. Também é importante enfatizar que esse projeto inclui importantes ações intersetoriais, algo pouco presente em nossa realidade devido ao fato de que essas ações enfrentam muitos obstáculos e carecem de comunicação entre os atores envolvidos.

3) Projeto descrito por Rezende et al. (2016), de ações integradas de vigilância ambiental em saúde, educação em saúde e educação ambiental, no distrito de Amanhece, no município de Araguari, Minas Gerais, por uma equipe multidisciplinar da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), cujo objetivo foi apresentar os resultados da análise dos efeitos do modelo de Vigilância Ambiental em Saúde e Educação Ambiental desenvolvido no citado distrito, sobre o índice de infestação predial de *Aedes aegypti*.

Inicialmente foi aplicado um questionário para verificar o conhecimento dos moradores sobre a dengue, seus vetores e principais medidas de controle. Além disso, ocorreram palestras em que foram expostos temas os quais abordavam doenças endêmicas que ocorrem devido às

alterações ambientais e à má disposição de resíduos sólidos. Os participantes receberam orientações quanto às medidas de controle e prevenção dessas doenças, tendo como destaque, a dengue.

Posteriormente foram instaladas armadilhas no entorno das residências e os moradores receberam informações sobre a dengue e instruções sobre funcionamento e manutenção dessas armadilhas. Essa tarefa contou com a participação de quatro alunos do Centro Municipal. Após um intervalo de 24 horas desse processo, a equipe vistoriava as armadilhas para verificar se havia ovos de mosquitos nas mesmas.

Neste projeto também foram realizadas duas gincanas no Centro Municipal. Na primeira, as professoras dividiram os estudantes em grupos e foi coordenada pelos docentes do Centro Educacional e membros da equipe do projeto. O objetivo da gincana foi percorrer a área do distrito recolhendo os resíduos que pudessem servir de criadouro para os *Aedes*, principalmente, o *A. aegypti*. Os discentes receberam saco preto de lixo e luvas. Nas residências em que foi autorizada a entrada das equipes, apenas o entorno foi inspecionado e todos os potenciais criadouros foram recolhidos.

Na segunda gincana, para iniciar os trabalhos, houve uma palestra de apresentação, onde foi passado aos moradores o resultado parcial das armadilhas. Este resultado alertou para a presença do *A. aegypti* na área do distrito, bem como evidenciou a presença de criadouros nesta localidade. Nesta gincana também foram recolhidos resíduos que pudessem servir de criadouro para os mosquitos *Aedes*.

Outras atividades também foram desenvolvidas, como oficinas de transformação de material reciclável em brinquedos, artesanatos e utensílios domésticos. Uma peça teatral foi elaborada e apresentada pela equipe do Centro Municipal, a qual abordou o tema. Essa peça possibilitou evidenciar o que foi aprendido durante a execução deste trabalho e foi apresentada para toda a escola e para alguns moradores presentes na atividade.

Para finalizar as atividades, foi realizada uma confraternização em espaço público do distrito, com a presença da equipe escolar do projeto, de moradores do local e de cantores amadores da região. Neste momento todas as atividades realizadas foram apresentadas, inclusive os resultados das armadilhas e das duas gincanas.

4) Pesquisa citada por Silva e Rufino (2016), desenvolvida no município de Itirapina, estado de São Paulo, no Projeto Flor da Idade, Flor da Cidade (PFIFC) – oriundo de parceria social entre a Estação Experimental, a Prefeitura Municipal e a Associação Promocional da Paróquia, com o objetivo de proporcionar atividades educativas e preparatórias para o mercado de trabalho – cujo funcionamento se dá na Estação Experimental Itirapina.

A pesquisa objetivou promover ações pedagógicas de conservação da fauna silvestre a partir das concepções dos jovens do PFIFC e identificar as concepções dos jovens do projeto socioambiental em relação à conservação da fauna silvestre. Foi realizada durante 14 encontros, nos quais diferentes temas foram abordados por meio de apresentações interativas, materiais didáticos dinâmicos, visita à exposição “Bicho: quem te viu, quem te vê” e saídas de campo em áreas protegidas. Em cada encontro, o tema escolhido foi abordado de maneira prática, lúdica, participativa e dialogada.

Os jovens participantes do projeto ainda elaboraram um material de divulgação sobre os temas dos encontros. No penúltimo encontro houve a aplicação de questionários com a finalidade de levantar as concepções dos participantes e, assim, pode-se concluir que a maioria dos jovens

compreendeu os conceitos acerca dos temas e mostrou uma maior preocupação com a conservação da fauna, apresentando uma mudança de atitude por meio de produção e divulgação de materiais relativos à preservação da biodiversidade local.

4. Desafios para a Educação Ambiental

De acordo com Sorrentino et al. (2005), os educadores ambientais muitas vezes terão que enfrentar problemas como falta de recursos, luta pela biodiversidade convivendo com avanço das fronteiras agrícolas, grandes obras com alto impacto etc. Neste sentido, ações educacionais participativas pela responsabilidade ambiental resultam no envolvimento e na organização de pessoas e grupos sociais na luta por melhor qualidade vida, que questionam as necessidades de consumo e buscam outras possibilidades de felicidade.

No âmbito escolar, é necessário elaborar um projeto pedagógico que trate de forma completa as questões relativas ao meio ambiente. Para isso, dois pontos devem ser trabalhados: a inserção da EA de forma interdisciplinar e a capacitação dos educadores para que estejam em busca do mesmo objetivo: educar para uma “sociedade sustentável”. Além disso, educadores e comunidade escolar devem adotar

uma postura crítica diante da realidade quando o assunto é EA (CARMO ET AL., 2012).

As atividades de campo são estratégias muito interessantes e que oferecem inúmeras possibilidades de exploração na EA. Entretanto, muitos professores apontam entraves burocráticos e financeiros, além da carência de tempo para preparo e o preconceito de outros educadores para com aqueles que recorrem a essas atividades, entre outros motivos (VIVEIRO, 2006). Para Jacobi (2003), o papel dos educadores é essencial para impulsionar as transformações de uma educação que assume um compromisso com a formação de valores de sustentabilidade, como parte de um processo coletivo.

Os grandes desafios para a EA incluem o desenvolvimento de ações escolares interdisciplinares e, mais amplamente, nas esferas pública e privada, ações intersetoriais que visem construir na sociedade valores e comportamentos ambientalmente sustentáveis, além de suscitar nas pessoas uma visão crítica com relação às questões sociais e ambientais que tanto afetam nossas vidas.

Considerações finais

Atualmente, o conceito de desenvolvimento sustentável indica claramente o tratamento dado aos recursos naturais como matéria-prima destinada ao mercado consumidor de uma parcela da sociedade a qual detém o controle do capital. Este paradigma mantém o padrão de desenvolvimento que produz desigualdades na distribuição e no acesso a esses recursos, produzindo a pobreza e a falta de identidade cidadã (SORRENTINO ET AL., 2005).

As questões que o ambientalismo gera estão hoje muito associadas às necessidades de constituição de uma cidadania para os desiguais, à ênfase dos direitos sociais, ao impacto da degradação das condições de vida decorrentes da degradação socioambiental, e à necessidade de ampliar a assimilação, pela sociedade, do reforço a práticas centradas na sustentabilidade (JACOBI, 2003).

A EA que tem sido desenvolvida no Brasil é muito diversa, e a presença dos órgãos governamentais como articuladores, coordenadores e promotores de ações é ainda muito restrita. Atualmente, a maioria das ações de EA está inserida no ensino formal, porém instituições não vinculadas ao governo, como as Organizações Não Governamentais (ONGs) realizam um importante trabalho social e ambiental

na área da EA, ampliando a abrangência deste segmento na sociedade.

Segundo Jacobi (2003), diversas experiências, principalmente das administrações municipais, mostram que, havendo vontade política, é possível viabilizar ações governamentais pautadas pela adoção dos princípios de sustentabilidade ambiental conjugada a resultados na esfera do desenvolvimento econômico e social.

Referências bibliográficas

BUENO, A. de P. **La construcción del conocimiento científico y los contenidos de ciencias**. Enseñar ciencias. Barcelona: Editorial GRAÓ, p. 33-54, 2003.

CARMO, A. P. B. do *et al.*; MESSIAS, K. C. B.; BUENO, M. S. L.; SANTI, S. R. da S. **A educação ambiental no ensino fundamental para a construção de uma sociedade sustentável**. Simpósio Internacional de Ciências Integradas da UNAERP Campus Guarujá. Guarujá, 2012.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 8 ed. São Paulo: Gaia, 2003.

_____. **Educação Ambiental – princípios e práticas**. 9ª ed. São Paulo: Gaia, 2004.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012)

- **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO)**

FRITZSONS, E.; MANTOVANI, L. E. A educação ambiental e a conservação da natureza. Educação Ambiental Em Ação. Disponível em: www.revistaea.arvore.com.br, v. 1, n. 1, p. 1-7, 2004.

GANEM, R. S. Políticas de conservação da biodiversidade e conectividade entre remanescentes do Cerrado. 427 f. Tese (Dissertação em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília, 2007.

GEORGE P. O meio ambiente. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973. 128 p.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. Identidades da educação ambiental brasileira. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília, p. 25-34, 2004.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, vol. 113, p. 189-205. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, março, 2003.

LE PRESTRE, P. Ecopolítica Internacional. São Paulo: Editora Senac, 2000.

MMA. Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Tbilisi, Geórgia, de 14 a 26 de outubro de 1977. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/htms/docsrefs.htm>. Acesso em 25/01/2018.

ONU. Conferences: Sustainable Development Knowledge Platform. United Nations. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/conferences>. Acesso em 18/05/2018.

PNEA. Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9795/1999

PEDRINI, A.; SABA, M. Educação ambiental e mudanças ambientais globais; um relato de experiência com o documentário uma verdade inconveniente como estratégia no ensino de inglês numa escola pública. Conferência da Terra, João Pessoa, 2008.

REZENDE, K. et al.; LEMOS, J. C.; BARROZO, L. V. A vigilância ambiental em saúde e a educação ambiental como medida de redução da infestação predial de *Aedes aegypti*, no Distrito de Amanhece, em Araguari, Minas Gerais, Brasil. Educação Ambiental: conceitos, metodologia e práticas. Tupã: ANAP, p. 112-138, 2016.

RODRÍGUEZ, J. M. M. Educação ambiental em foco. 1 ed. Tupã: Associação Amigos da Natureza (ANAP), 2014. 182 p.

SORRENTINO, M. et al.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; FERRARO Jr, L. A. Educação ambiental como política pública. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago 2005.

SOUZA, E. M. de e CARPI Jr, S. O Rio Tietê em Santana de Parnaíba e Barueri: educação ambiental focada nas

memórias de um rio limpo. Educação Ambiental: conceitos, metodologia e práticas. Tupã: ANAP, p. 45-65, 2016.

SILVA, N. F. da. e RUFFINO, P. H. P. **Educação ambiental crítica para a conservação da biodiversidade da fauna silvestre: uma ação participativa junto ao Projeto Flor da Idade, Flor da Cidade** (Itirapina-São Paulo). Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 637-656, set./dez 2016.

SIQUEIRA, D. S. S. S. *et al.*; CRUZ, D. de A. O.; POLIGNANO, M. V.; VILLELA, L. de C. M.; GUERRA, V. de A. **Revitalização da Bacia do Ribeirão do Izidora: educação ambiental como estratégia.** Saúde debate. Rio de Janeiro, v. 41, p. 347-358, jun 2017.

TRAJBER, R. e SORRENTINO, M. **Políticas de Educação Ambiental do Órgão Gestor.** Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, p. 13-22, 2007.

URBAN, T. **Saudade do Matão: lembrando a história da natureza no Brasil.** Curitiba: Editora da UFPR, 1998.

VIVEIRO, A. A. **Atividades de campo no ensino das ciências: investigando concepções e práticas de um grupo de professores.** 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2006.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Viviane de Souza Barbosa Couto

Resumo: O papel das brincadeiras na Educação Infantil (EI) é inquestionável e está inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contemplando um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Portanto, a brincadeira é uma parte importante do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, fase da vida em todos os seus direitos são exercitados e, o brincar, particularmente um papel de destaque nas escolas democráticas, em a principal preocupação é adaptar as novas gerações com os modos de trabalhar na EI. Neste contexto, este artigo tem como principal objetivo fazer uma reflexão sobre a importância do brincar para as crianças da EI. Para tanto procedeu-se com consulta bibliográfica com base em autores que já discutiram sobre este assunto. Conclui-se que a brincadeira tem como principal objetivo explorar e, portanto, o momento de brincar é um espaço de exploração de valores e sentimentos, assim como

para o desenvolvimento das habilidades infantis. Portanto, a criança, o brinquedo e as brincadeiras se complementam e isso evidencia a necessidade de estarem atreladas as práticas pedagógicas.

Palavras-Chave: Criança. Brincadeiras. Lúdico. Brinquedos.

1 INTRODUÇÃO

Na infância os processos de desenvolvimento decorrem com grande intensidade e, isso possibilita as mudanças necessárias para que ocorra a consolidação de características físicas, de personalidade e de temperamentos, assim como as atuações afetivas e sociais. Diante disso as crianças que compõe a Educação Infantil (EI) precisam de estímulos adequados na escola, em casa e em qualquer outro ambiente, pois contribuem para o seu desenvolvimento.

O brincar é uma ferramenta facilitadora da EI, pois proporciona ao professor e a escola métodos diversificados por meio de atividades

lúdicas, além de ser um instrumento importante na construção do conhecimento, pois é algo espontâneo da criança. Neste sentido, a prática educativa surge como um fragmento essencial de mediação ao procedimento de ensino, onde o seu desenvolvimento se torna fundamental para a interação e a construção social da criança com o seu meio revigorando as relações interpessoais.

É brincando que a criança expõe seus anseios, seu conhecimento, suas vontades e seus medos, assim sendo, as práticas lúdicas contribuem para o desenvolvimento mental e físico da criança. A inserção deste recurso, no espaço escolar proporciona ao aluno distintos modos de conceber a aprendizagem e, resgata a infância do professor.

O brincar não constitui conhecimentos em si, entretanto é um caminho que possibilita diagnosticar, intervir e transmitir conteúdos conceituais, metodologias e atitudes sem que a criança perceba tal mediação. Os estímulos efetuados pelo brincar são de importância fundamental na formação do caráter e da personalidade da criança. Diante disso, o artigo parte da seguinte questão: o brincar pode ser

considerado um aspecto fundamental para que a criança cresça de forma saudável?

Justifica-se a escolha do tema se deu por considerar que as crianças da EI estão em idade considerada fase áurea em termos evolutivos e, é nesta fase que o organismo se torna estruturalmente capacitado para exercer atividades psicológicas com maior complexidade. A discussão sobre o assunto se torna relevante, pois, embora bastante discutido no meio acadêmico, o ato de brincar ainda não visto pela sociedade de maneira geral como algo fundamental ao desenvolvimento infantil, sendo muitas vezes visto como um modo de diversão e passatempo.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre a importância do brincar para as crianças da EI. Como objetivo específico buscou elucidar sobre o brinquedo, jogos e brincadeiras; verificar a contribuição das atividades lúdicas para a apropriação motora das crianças e; estudar a contribuição das

brincadeiras enquanto método de ensino e aprendizagem na EI.

Visando atender o objetivo proposto procedeu-se com pesquisa bibliográfica procurando conhecer e analisar algumas contribuições de autores que já discutiram sobre o assunto. Os autores estudados apresentaram que a infância é considerada a idade da ludicidade, dos jogos e das brincadeiras, por meio desses atos lúdicos a criança satisfaz suas necessidades, seus interesses, seus desejos, suas particularidades, sendo um método de privilégios e de inserção na realidade, pois expressa o modo com as crianças refletem, ordenam, desorganizam, organizam, criam, recriam, destroem e reconstróem o mundo, portanto, o brincar é o modo de trabalhar, de refletir, de agir com o mundo ao seu redor, sendo este ato algo inerente da criança.

2 COMPREENDENDO O BRINCAR PELOS BRINQUEDOS, JOGOS E BRINCADEIRAS

A ludicidade é fundamental no aprendizado das crianças, sobretudo na EI, pois são ações que

reúnem, se relacionam e exigem concentração dos sujeitos. A partir do brinquedo, brincadeiras e jogos é possível imaginar, criar, fazer de conta, medir, experimentar e aprender. Esses aspectos oportunizam o desenvolvimento, pois além da curiosidade, a autonomia, a autoconfiança também desenvolve a atenção e a concentração contribuindo para que as crianças se tronem um adulto equilibrado e eficiente, além disso, a aquisição do conhecimento acontece de modo mais divertido e prazeroso (RAU, 2012).

O brinquedo são objetos que dão suporte as brincadeiras (bonecas, carrinhos, peões, bola, etc.). Os brinquedos podem considerados com estruturados (que provém de indústrias) ou não estruturados (que não provém de indústrias), sendo que este último pode ser um simples objeto que adquire significados, podendo se transformar em um brinquedo lúdico. Sendo assim, o brinquedo pode ser estruturado ou não estruturado, o que varia conforme a origem e a transformação criativa da criança sobre o objeto (ALMEIDA, 2017).

A brincadeiras por sua vez se diferencia pela estrutura ou uso de regras, podendo ser tanto coletiva, como individual. A existência de regras na brincadeira não limita a atividade lúdica, a criança pode transformá-la, se ausentar quando desejar, incluir novas pessoas, adotar regras e por fim existe maior liberdade de atitudes e de criação para as crianças (ALMEIDA, 2017).

E por último tem-se o jogo, o qual está integrado tanto ao objeto (brinquedo) quando à ação (brincadeira). Uma importante particularidade do jogo está na sua empregabilidade tanto por crianças, quanto por sujeitos adultos, enquanto o brinquedo possui uma agregação mais direta e exclusiva com o universo das crianças.

1. importante destacar que um mesmo brinquedo, brincadeira ou jogo pode ter significados diferentes, além disso, é fundamental que os sujeitos envolvidos na pesquisa do lúdico acreditem que esses elementos terão amplo sentido se vierem pelo brincar (RAU, 2012).

O brincar é uma atitude educacional que possibilita as crianças não apenas distração

livremente, mas sim brincar com objetivos didáticos. Neste contexto, o professor é o mediador entre a criança e os objetivos pedagógicos e, é este profissional que organiza situações e espaços de aprendizagem associa os conhecimentos da bagagem infantil com aquele que a escola almeja construir (BEMVENUTI et al, 2013).

Com o brincar é dada a criança a oportunidade e a liberdade de construção para si e para o outro. Sendo assim, as brincadeiras e os jogos também auxiliam na construção ou reconstrução da mente, ajudando a equilibrar o interior, as emoções, a harmonia de modo progressivo e positivo na promoção do ensino aprendizagem em todas as esferas pedagógicas (BEMVENUTI et al, 2013).

Neste sentido, observa-se que a ludicidade é uma ferramenta insubstituível que pode ser usada como motivadora na construção do conhecimento infantil e na progressão de diferentes habilidades e competências nas mais variadas área do conhecimento. Na formação do

saber científico pode haver temas maçantes e cansativos, abordando questões que não parecem possuir relevância para a criança. “Quando uma criança brinca, ela se afasta de realidade, mas se desenvolve por meio do faz de conta, que gera nela a superação” (BEMVENUTI et al, 2013, p.137)

A infância não é apenas uma via de acesso, ou um simples período de preparação para a vida adulta, mas sim um período que possui valor em si mesmo. Deste modo, o brinquedo, jogos e as brincadeiras possibilitam que as crianças vivenciem esta etapa com condições plenas. Assim, as atitudes pedagógicas devem resultar do desenvolvimento das capacidades infantis, construindo saberes por meio de momentos prazerosos valorizando o cultivo da sensibilidade, a criatividade e a busca da afetividade (RAU, 2012).

O brincar representa a fantasia infantil, atualiza as imaginações e recria as experiências vividas, e no que tange o ensino aprendizagem o lúdico oferece traços relevantes referente aos aspectos afetivos e emocionais envolvidos neste

processo. Além disso, com esse recurso a criança pratica regras, aprende a se organizar, a elaborar estratégias e a criar procedimentos a fim de superar situações problemas referentes as concepções morais e afetivos-sociais, pois exige situações de cooperação, reciprocidades, e respeito mútuo (RAU, 2012)

Portanto a utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na EI possui fundamental importância, tendo em vista que a criança se sente motivada e o professor inova suas práticas educacionais conseguindo êxito nas atitudes pedagógicas e possibilitando interação dos alunos com maior dinamismo com seu meio. Ao brincar o aluno da EI desenvolve as habilidades, a motivação e as atitudes que serão necessárias e fundamentais para a sua participação social (RAU, 2012).

3 O BRINCAR ENQUANTO RECURSO PEDAGÓGICO

É fundamental se conscientizar que o brincar na EI fornecem informações plausíveis a respeito da criança, levando em consideração a sua interação social, sua afetividade, seu desenvolvimento motor e físico, o nível de estágio no desenvolvimento, suas habilidades, sua formação moral entre outras possíveis competências que permeiam as atividades lúdicas. A essência da infância consiste nos momentos que criança possui para exploração: o jogo, o faz de contas e a brincadeira. Por isso o brincar é essencial ao desenvolvimento infantil, um direito amparado na legislação, e tão importante quanto o ato de se alimentar e dormir (KISHIMOTO, 2011).

O período do brincar da criança se torna cada vez mais escasso, tanto nos espaços escolares como além das salas de aula. Muitas vezes as escolas não possibilitam as crianças tempo e período para que essa ação ocorra, por ter um programa pedagógico a ser cumprido e, objetivos à serem atingidos de acordo a faixa etária das crianças

deixando em segundo plano as necessidades das mesmas. (KISHIMOTO, 2011).

Com isso, esse recurso fica degradado ao pátio ou destinado a suprir intervalos, entretanto, é importante lembrar que o brincar deve fazer parte das atividades pedagógicas, sobretudo na EI e, ter um tempo estabelecido durante o planejamento educacional para que esse recurso seja desenvolvido. As brincadeiras possibilitam as crianças criatividades, criação e recriação apoderando dos espaços e transformando em funcionalidade de suas necessidades lúdicas, assim oportuniza um aprendizado para a criança na interação com o outro e desenvolver ações que predominam as atividades motoras (FONSECA, 2008).

Observa-se que este recurso é consiste em um processo psicológico importante para o desenvolvimento e para o ensino aprendizagem da criança. Além disso, é uma atividade que cria e recria, por meio de fantasias que a imaginação faz da realidade, interagindo na produção de

novos métodos para construir relações sociais com outras crianças ou até mesmo com outros adultos (FONSECA, 2008).

O brincar apresenta específicos valores para todas as fases humanas, sendo que na infância consiste essencialmente como prática pedagógica. Muitas pessoas já em idade adulta consideram o brincar como ação exclusiva da criança, de fato é uma linguagem infantil, mas é importante ressaltar que é permitido, assim como também que os adultos brinquem, mas, sobretudo que incentivem o brincar infantil (RAU, 2012).

A introdução da brincadeira na prática pedagógica deve ser bem escolhida, orientada, observada, dirigida pelo professor e possuir regras e estas precisa ser respeitado. Os objetivos devem existir para atingir resultados positivos se caracterizando de fato uma aprendizagem e, auxilia a transposição dos conteúdos para o mundo do aluno (RAU, 2012).

Diante disso, a brincadeira como elementos “da educação também é passível de demonstrar a evolução humana com base em suas interações

sociais, culturais e motoras, pois o homem sempre teve em seu repertório as linguagens do brincar” (RAU, 2012, p. 25). A ludicidade é fundamental para as crianças, é uma ferramenta pedagógica que contribui de forma genuína para a relação afetiva e o desenvolvimento da criança em toda sua essência.

Assim, esse recurso possibilita a relação entre a criança e o mundo externo, integrando específicos estudos sobre a importância da ludicidade na formação da personalidade da criança, oportunizando a formação de conceitos, estabelecendo relações, selecionando ideias, integrando percepções e se socializando. “A ludicidade utilizada como recurso pedagógico em ambientes de ensino traz o prazer como um referencial das ações dos educandos” (RAU, 2012, p. 25).

A criança quando convive com a aprendizagem de forma lúdica e prazerosa estabelece relações cognitivas com as experiências vividas, bem como relaciona as demais produções simbólicas e culturais de acordo com os métodos compatíveis com essa prática. É necessário

compreender que a utilização do brincar como ferramenta educacional pode se constituir em um caminho possível que vai ao da formação total das crianças e do atendimento as suas peculiaridades (BISSOLI, 2014).

Ao se pensar em atividades significativas que respondam as necessidades das crianças de forma integrada, articula-se a realidade sociocultural do educando ao processo de construção de conhecimento valorizando-se o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social (RAU, 2012, p. 36).

Observa-se que é uma atividade que possui valor pedagógico intrínseco, mas além deste inerente valor utilizado, outras várias razões levam os professores a recorrer as brincadeiras e utilizá-los como instrumento no ensino e aprendizagem. Devido à capacidade que possui de absorver a criança de modo total e intenso, criando um clima motivacional e, sendo aspecto de envolvimento afetivo que faz a atividade lúdica gerar um estado de euforia e vibração (KISHIMOTO, 2011).

A atmosfera prazerosa dentro da qual o brincar se desenrola é portadora de características energias concentradas num esforço total e divertido, sendo um “instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, vinculado aos tempos atuais como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança” (RAU, 2012, p. 37). Deste modo, provoca aprendizagem significativa, incita a construção de novos conhecimentos, desenvolve a capacidade de cognição, possibilita a compreensão e intervenção da criança nos procedimentos sociais e culturais além de facilitar a construção de conexões.

Ressalta-se que as atividades criativas despertam a atenção das crianças e pode se constituir e uma ferramenta que potencializa a aprendizagem. No entanto ao oportunizar a aprendizagem do aluno com as “brincadeiras e a exploração de brinquedos é preciso ficar atento à observação do contexto que envolve a ação das crianças durante a prática pedagógica da ludicidade” (RAU, 2012, p. 62).

As brincadeiras utilizadas como ferramentas pedagógicas não elementos que trazem um saber já pronto, mas ao contrário, é preciso que esse saber seja ativado pelo aluno. Assim, a ação do brincar no sistema educacional é uma questão dinâmica e que se modifica a partir das interações dos discentes, evocando também áreas sociais, cognitivas, motoras e afetivas, e nessa perspectiva, evoca também dificuldades (RAU, 2012).

É natural que os educandos precisem de tempo suficiente, de recursos e metodologias diversificadas que deem conta de explicitar o conteúdo de diversas maneiras, para que enfim possam aprender; ou seja, a aprendizagem de operações matemáticas não ocorre em um espaço de tempo limitado, como o de uma ou duas aulas (RAU, 2012, p. 145).

Ao praticar atividades lúdicas as crianças desenvolvem a agilidade corporal, a atenção, a coordenação motora, o ritmo, a atenção entre outras coordenações e habilidades, por isso as brincadeiras são importantes e necessárias, sobretudo na

Educação Infantil. No entanto esta prática pedagógica não deve acontecer de qualquer modo e sem orientação (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2012).

A criança deve ser motivada e estimulada a participar de brincadeiras, pois a ausência da ludicidade pode gerar um déficit motor, considerando que estas atividades são essenciais para a aquisição das habilidades motoras. “No período sensório motor, se a escola criar um ambiente com diversos tipos de material concreto para que a criança os manipule isso permitirá a formação de conceitos práticos dos objetos que a cercam” (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2012, p.10).

O lúdico tem como principal fator melhorar ou adquirir potencialidades, habilidades e incitar o desenvolvimento psicomotor. Portanto, o brincar no espaço pedagógico ou fora dele deve ser utilizado a fim de promover o ensino aprendizagem. Assim, as brincadeiras usadas como ferramentas pedagógicas não são “elementos que trazem um saber pronto e acabado; ao contrário esse saber precisa ser ativado pelo aluno” (RAU, 2012, p. 226).

Assim, a brincadeira na ação educacional é um objeto dinâmico e que se transforma a partir da interação dos alunos. Outro componente importante observado sobre as brincadeiras está no fato de que estas preponderam no tempo e se houve um significado, o mesmo será sempre lembrado, assim como a vivência infantil também ficará sempre viva na lembrança da criança. Assim sendo, as brincadeiras são ferramentas ricas que permeiam a Educação Infantil não como um método para ocupar o educando, mas sim como objetos ricos e úteis que precisam ser trabalhadas com coerência, precisão e de forma atrativa destacado por (RAU, 2012).

4 A CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA A APROPRIAÇÃO MOTORA DA CRIANÇA

O lúdico deve ser visto como um laboratório em que as crianças experimentam novas maneiras de agir, de pensar e de sentir, ou seja, com esse recurso a criança busca adaptação de modo ativo a realidade onde está inserida e emite juízos de valor

nesse meio, inclusive sobre o que considera passivo de melhora. É importante observar que, brincando a criança constrói o espaço onde deseja construir a vida adulta (BEMVENUT et al,2013).

O lúdico permiti que a criança resinifique seu contexto vivido, assim a inclusão brinquedos e brincadeiras nas práticas pedagógicas é evidenciar que a ludicidade possibilita que a realidade seja recriada, experimentada, reformulada e revista no sentido de uma interação social emotiva. Além disso, cria condições favoráveis a novas concepções e novos princípios moldados e construídos de modo prazeroso. Cabe então a toda comunidade escolar visualizar no brincar o trajeto espontâneo e natural de desenvolvimento humano em sua totalidade (BEMVENUT et al,2013).

As brincadeiras são o eixo sobre o qual se desenvolve o espírito construtivo, a sistematização, a imaginação, a interação social, possibilitando o desenvolvimento da ciência, do trabalho e da arte. Por meio desse recurso lúdico é possível constatar que a aprendizagem é ativa e dinâmica, em um processo contínuo, é uma

experiência social com capacidade de conexão entre o indivíduo, sua cultura e toda amplitude que comporta o meio social (RAU, 2012).

As brincadeiras preparam a alfabetização bem como toda a relação com o mundo exterior e a aprendizagem intelectual. Na educação é uma ferramenta constituída por movimentos, é um material insubstituível para evidenciar percepções e desenvolver métodos de atenção. Além de pôr em jogo aspectos da inteligência infantil, realizando o desejo da criança de encontrar na escola um ambiente prazeroso recreativo que possibilita interação, sorrisos e ao mesmo tempo aprendizados (BEMVENUT et al,2013).

Para a criança da EI a escrita é algo complexo e, diante disso, as brincadeiras atuam de maneira ativa contribuindo na apropriação motora fundamental para a escrita. As atividades integradoras da criança nos anos iniciais devem promover a leitura e a escrita simultaneamente, pois a ludicidade no espaço escolar permite desenvolver na criança a linguagem, a inteligência a motricidade e a atenção (BEMVENUT et al,2013).

As crianças que apresentam dificuldades na fala são também as crianças que pouco brincam, pois a relação entre o brincar e a linguagem é estreita. É importante que o espaço escolar deve aproveitar as atividades com brinquedos e jogos para o desenvolvimento emocional, físico, social e mental das crianças. Entretanto, é após o início da “criança na escola, em muitos casos, que se dá o confronto entre a oralidade e a escrita. É na escola que ela aprende a diferenciar a sonoridade do que se diz da palavra que se escreve, e que não pode escrever como se diz” (BEMVENUT et al, 2012, p. 75).

As brincadeiras podem ser utilizadas para facilitar o aprendizado tanto na oralidade como na escrita, no entanto, é necessário que haja um paralelo entre a atividade lúdica e a atividade linguística. Ao ensinar a escrita e a leitura é necessário levar em consideração a estrutura do lúdico e a estrutura da língua. Ressalta-se que “qualquer linguagem estabelece, requer, pressupõe e determina: os signos com que se define, o código com que se articula, o canal com

que alternam emissores e receptores e o contexto em que estabelece suas mensagens.” (BEMVENUT et al 2012, p. 88).

O fenômeno do lúdico na prática pedagógica serve para distração, entretenimento, educação, recreação e relaxamento. O lúdico apresenta um paradoxo constante entre a diversão, a responsabilidade, a alegria e a seriedade acompanhada de momentos prazerosos, divertidos e apaixonantes. Sendo assim, é um recurso que envolve toda a vida da criança, é um método de aprendizagem com espontaneidade que exercita hábitos físicos, intelectuais, morais e sociais (RAU, 2012).

Observa-se que conforme ocorre o crescimento da criança seu organismo responde as diferentes maneiras e utiliza de distintos exercícios lúdicos. Assim sendo, a ludicidade evolui conforme o desenvolvimento da criança e se adapta a novos períodos de seu desenvolvimento. No tocante dos aspectos lúdicos tem-se também o jogo, o qual “enquanto interrupção do cotidiano pode contribuir e

muito para repensarmos e ampliarmos a significação do próprio cotidiano” (BEMVENUT et al., 2013, p.102)

Os aspectos lúdicos evoluem com a criança até a idade adulta e permanece até a chegada da velhice. Contudo, pode-se considerar que a capacidade lúdica se desenvolve articulando as estruturas psicológicas por meio das experiências sociais que são adquiridas pela criança. É importante destacar que o corpo é protagonista das atividades lúdicas, o corpo brinca, constrói e se relaciona em múltiplas formas com o espaço físico (QUEIROZ et al, 2006).

O processo de desenvolvimento infantil e a ludicidade estão relacionados a diferentes tempos e espaços, marcados pela contínua cultura das gerações, pois a criança se situa em ambiente estruturado por meio de conceitos, valores, atividades e significados construídos por pessoas que ali vivem, incorporando experiências por meio de relações existentes entre o espaço e a criança. “Há uma ação psicofísica na consecução dos

objetivos: no ato de brincar, a criança propõe-se a fazer algo e procura cumprir sua proposição” (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2012, p.10).

As relações entre o brincar e a educação, brincar e cultura, brincar e sociedade, brincar e processos de desenvolvimento da criança, o brincar e a vida caminham juntos. Assim entende que as atividades lúdicas possuem presença constante no cenário infantil e é por meio desta ferramenta que as crianças irão desenvolver o psíquico, o motor e o social em sua totalidade (MARINHO et al., 2007).

5 A UTILIZAÇÃO DE BRINCADEIRAS COMO MÉTODO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A utilização de brincadeiras como método de ensino no primeiro ano da Educação Básica e como estratégia no processo do ensino-aprendizagem tem ganhado espaço entre pesquisadores e professores nos últimos anos. Atividades lúdicas favorecem a vivência, estimula

o raciocínio e auxilia nas relações com o dia a dia (ALMEIDA, 2017).

Cabe dar a criança da EI a oportunidade de uma educação livre e espontânea, pois o interesse acarreta em descontração e alegria. As brincadeiras proporcionam um alívio de tensão e uma sensação de liberdade “possibilitando que os participantes sejam envolvidos em uma espécie de magia que faz com que as pessoas fiquem na situação, mantendo a atenção fortemente centralizada nas atividades previstas pelo jogo” (CÓRIA-SABINIE; LUCENA, 2012, p. 29).

Observa-se que é uma atividade espontânea, natural e essencial para criança, se constituindo em uma importante peça na formação e no papel que transcende o controle de habilidades. Os brinquedos educacionais são desenvolvidos, “com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória” (ANTUNES, 2012, p. 38).

O brincar é abrangente e sua importância é visível, portanto, por meio destas atividades a criança constrói seu mundo e, é pela brincadeira que os alunos aprendem sobre a natureza, português, matemática, a dinâmica interna, os eventos sociais e a estrutura do seu corpo. O brincar oportuniza a aquisição do conhecimento, sobretudo, proporciona a compreensão e o conhecimento do mundo que o aluno está inserido (ANTUNES, 2012).

A criança que possui liberdade no brincar, no seu estágio e a sua maneira não está apenas explorando o espaço à sua volta, mas também explorando ideias, sentimentos, fantasias, e intercambiando o imaginário e o real. Ressalta-se que as “brincadeiras usadas na situação escolar podem criar condições para a criança avançar no seu desenvolvimento cognitivo, porém, elas precisam ser cuidadosamente planejadas pelo professor” (CÓRIA-SABINIE; LUCENA, 2012, p. 41).

“É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VYGOTSKY, 2015, p. 23). As características lúdicas devem ser valorizadas por aqueles que estão envolvidos diretamente e indiretamente com a educação e com a criação das crianças. Entretanto, observa-se que grande maioria das crianças iniciam na educação incapazes de se envolverem no brincar, ou na inclusão com outras crianças, fato este que é decorrente de uma educação passiva que vê no brincar uma atividade desorganizada, desnecessária e barulhenta, vinda de um método que não trabalha o lúdico com as crianças.

É essencial que se assegure ao aluno o espaço e o tempo para que as brincadeiras lúdicas sejam vivenciadas com intensidade possibilitando a formação de bases sólidas para a inclusão, a participação social e cultural. Os professores que trabalham com esses recursos pedagógicos devem ter em mente que as salas de aulas são espaços

formadores de pessoas críticas e criativas, que criam, inventam, recriam, constrói e reconstrói, ou seja, desenvolve pessoas capazes de construir conhecimentos (BORIN, 2004).

Os recursos lúdicos tornam o espaço pedagógico menos hostil e aproxima o educador do educando, apresentando resultados plausíveis, extinguindo bloqueios e medos que o aluno apresenta diante dos conteúdos. No momento das brincadeiras os alunos não se sentem intimidados e sim motivados a participar das atividades deixando de lado o medo irradiando e transparecendo somente a vontade de brincar, deste modo as crianças aprendem brincando (CÓRIA-SABINIE E LUCENA, 2012).

Existe uma relação de proximidade entre a educação e o brincar favorecendo o ensino de conteúdos pedagógicos motivando, impulsionado e possibilitando o ensino das diversas áreas do conhecimento da EI. Por meio de experiências livres e planejadas a criança tem a possibilidade de vivenciar as experiências com o raciocínio lógico permitindo atividades que favorecem a socialização,

a afetividade, a cognição, o desenvolvimento linguístico e social (BORIN, 2004).

O uso atividades lúdicas possibilita que o aluno desenvolva seu raciocínio, sua capacidade de raciocínio lógico, que construa as noções que embasem o desenvolvimento de habilidades e capacidades intelectuais. O trabalho lúdico, sobretudo nas aulas de matemática na EI garante aos alunos a possibilidade de aprender e não somente decorar números e figuras geométricas, assim garantindo a criança um aprendizado efetivo (ALMEIDA, 2017).

É importante que o professor seja mediador e tenha habilidades de planejar, propor, organizar e realizar o ensino das diferentes áreas do conhecimento, além de ser hábil para criar um espectro amplo de situações de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, cabe ao pedagogo fazer descobertas, avaliações, selecionar, criar conteúdo pedagógicos, motivar, inspirar, discutir currículos e justificar as atividades propostas com os alunos. Essas habilidades, seguidas de responsabilidade profissional e com o objetivo de

formar pessoas críticas uma educação mais democrática para o país, irão fazer com que o ensino na EI tenha uma significativa melhora (BORBA, 2006).

6 CONCLUSÃO

O brincar é tão próprio do homem que uma mesma atividade lúdica pode ser aludida em diferentes espaços e tempos, assim como a EI se constitui em um espaço de aprendizagem que busca beneficiar o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, afetivas e intelectuais. Conclui-se, portanto, que as atividades lúdicas são embasamento para as crianças, pois a maior parte de suas experiências e vivências se constroem nas brincadeiras.

Observa-se que o brincar proporciona a possibilidade de a criança recriar e experimentar ações sociais e culturais. No entanto, a escolha do tipo de atividade possui papel direto com a bagagem cultural que o aluno possui ou com o método que conserva e assegura o meio cultural em que está

inserido. Durante as atividades lúdicas o aluno entra em contato com o universo das brincadeiras, um mundo colorido, dinâmico, alegre, onde se aprende brincando e brinca para aprender.

As atividades lúdicas podem ser apontadas como o alicerce para o desenvolvimento das crianças em sua totalidade, principalmente nos anos iniciais da educação. Conclui-se, portanto, que as brincadeiras são inseridas no sistema pedagógico com intuito de promover de modo espontâneo as atividades educacionais que compreendem o período da EI, proporcionando que a criança se desenvolva em sua totalidade.

Além disso, considera-se que as atividades, o brincar pode ser trabalhado em todas as esferas pedagógicas e que esta ferramenta é capaz de fazer do espaço escolar um lugar melhor, saudável e atraente aos olhos dos alunos e de toda comunidade escolar. Considerando a temática e a funcionalidade das

brincadeiras para as crianças da EI se concluiu que no exercício da prática pedagógica estes recursos são úteis e sem dúvidas são ferramentas ricas na construção do saber.

As práticas educacionais dotadas de atividades dinâmicas além de agradar as crianças, também fazem parte do processo de maturação proporcionando satisfação, prazer, desenvolver a expressão corporal, oral e motora das crianças. Portanto, as brincadeiras são para as crianças a possibilidade de possuir um espaço em que a ação praticada ali é de seu total domínio, onde a criança é seu próprio guia, agindo em função de sua própria iniciativa.

É por meio das brincadeiras que as crianças se descobrem, se socializam, se aprimoram, ativam a memória e ainda aprendem a administrar seus conflitos. Conclui-se que o brincar na EI possibilita que os alunos aprendam a resolver problemas, serem investigativos, imperativos, incluso, ensina a respeitar as regras, desenvolver o raciocínio lógico,

além de oportunizar a resolução de problemas e a aproximação entre os professores e alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo N. **Educação Lúdica: jogos pedagógicos: Estratégias de ensino e aprendizagem.** 3. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2017.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BENVENUT, Abel et al. **O lúdico na prática pedagógica.** 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2013.

BISSOLI, Michelle F. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da Educação Infantil. **In. Revista Psicologia em Estudo.** v. 19, n. 4, 2014, p. 587-597.

BORBA, Marcelo C. (Org.) **Tendências internacionais em formação de professores de matemática.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BORIN, Júlia **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática.** 5. ed. São Paulo: IME-USP, 2004.

CORIA-SABINE, Maria A.; LUCENA, Regina F. de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil: uma atitude pedagógica.** 6. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

FONSECA, Vitor. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem.** 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar crescer e aprender: O Resgate do Jogo Infantil.** 3 ed. São Paulo: Moderna, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko M (org). **O brincar e suas teorias.** 3. ed. São Paulo: Pioneira, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko. M. [Org] **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARINHO, H. R. B. et al **Pedagogia. do movimento: o universo da ludicidade e psicomotricidade.** 2. ed. Curitiba: Ibex, 2008.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

QUEIROZ, Norma L N. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista, **In. Revista Paidéia.** v. 16, n. 34, 2006, p. 169-179.

RAU, Maria C T D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica.** 2. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SANTA ROZA, E. **Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância.** 1 ed. Rio de Janeiro: Contra capa, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** Tradutor: CAMARGO, Jefferson Luiz. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

VYGOTSKY, Lev. S. In. LURIA, A. R. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henry. **A Evolução Psicológica da criança.** Tradução Cláudia Berliner. Revisão Técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

POLÍTICA DE INCLUSÃO - UM POUCO DA HISTÓRIA

Monique Caroline Berlandi de Oliveira

De acordo com Carvalho (2004) na antiguidade a educação era voltada para o cotidiano, o foco era a satisfação das necessidades. Sendo uma educação essencialmente prática, espontânea, vista como imitação e verbalização. A educação era igual para todos, pois todos eram educadores e alunos. Após isso com o pensamento pedagógico grego temos:

A Paidéia, (educação integral) incluía a formação do corpo e do espírito do homem, entendido como o sujeito do processo educativo, sendo que a importância conferida ao corpo era marcante em Esparta, enquanto em Atenas, o objetivo da educação era o desenvolvimento do espírito (o intelecto). (CARVALHO, 2004, p. 21).

Segundo Carvalho (2004) temos que lembrar que a educação era, apenas, para os homens livres, para aqueles que não precisavam se preocupar com a

sobrevivência, sendo que os guerreiros e os escravos constituíam as classes inferiores e não tinham vez, no processo educacional “acadêmico”.

Em relação à educação especial encontramos na LDBEN (1996), conceituada como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” e, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001 p. 69.

Processo educacional escolar definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Ao falarmos da inclusão, devemos ter em mente que, sem exceção, qualquer aprendiz deve participar da vida acadêmica em escolas comuns e nas classes regulares, nas quais deve ser desenvolvido o trabalho

pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente. (CARVALHO, 2004).

De acordo com Vial (1975) a falta de adaptação escolar surgiu a partir do momento em que a escolaridade se tornou obrigatória. Anteriormente as crianças só mostravam aptidão para acompanhar um curso que eram motivo de atenção para pedagogos. Oferecendo a todos os alunos a possibilidade de educação, a democracia possibilitou a aquisição de conhecimentos às crianças vindas de setores desfavorecidos.

Vial (1975) afirma que as técnicas pedagógicas evoluíram muito lentamente, a partir desta aparente mudança dos fins perseguidos pelo sistema escolar. A escola seletiva, durante muitos anos, foi obrigada a ocupar-se das crianças que pareciam menos dotadas. Iniciando as primeiras pesquisas sobre o desenvolvimento da inteligência, foram determinadas pela preocupação de entender melhor as razões dos reveses de alguns alunos.

Tendo esse enfoque, a escola inclusiva deve ter o professor como um especialista nos aprendizes, e não em especificidades que caracterizam determinados grupos ou

alunos como cegos, surdos, com paralisia cerebral, retardo mental, autismo, entre outros. (CARVALHO, 2004).

Segundo renomados defensores da proposta, os caminhos para escolas inclusivas (AINSCOW, Porter, Wang, 1977) passam: pela valorização profissional dos professores (por meio de ajudas e estímulos); pelo aperfeiçoamento das escolas (cuidando-se do “manejo das inovações. Fazer avançar a prática implica, assim, um equilíbrio cuidadoso entre a salvaguarda do que existe e a mudança” pela utilização dos professores das classes especiais como professor de métodos e recursos, atuando como consultores de apoio; pelo aperfeiçoamento do pessoal docente, para que atue como suporte para as práticas inclusivas nas escolas; pelo trabalho de equipe; pelas adaptações curriculares, capazes de assegurar o domínio das matérias curriculares, promovendo-se a igualdade de oportunidades para o sucesso educativo. (CARVALHO, 2004, p. 29).

Para Vial (1975) admitir que sejam de natureza biológica tendo por justificativa um raciocínio comparativo é a maneira errada de discutir sobre a questão. Importantes são as perturbações metabólicas e as lesões cerebrais como uma manifestação de uma alteração do

desenvolvimento intelectual, que pode objetivar-se em resultados psicométricos desastrosos.

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento. (CARVALHO, 2004, p. 29).

Dificuldades na leitura exemplificam de maneira característica a visão patológica da inadaptação escolar. Dificuldades escolares apresentam conotação patológica chamando a atenção de quem se interessa por esses assuntos: examinar atentamente o retardamento de linguagem e palavra, perturbações no estabelecimento espacial. (VIAL, 1975).

Vial (1975) relata que o estudo da inadaptação dos alunos à escola não deve ser motivo de vergonha para a psicopatologia e que o fato de inúmeras crianças se adaptarem mal a escola coloca um grave problema, sendo

fácil ser professor para bons alunos. O bom aluno justifica as práticas empíricas mais discutíveis, pois, como qualquer método sempre há os primeiros alunos da classe e os maus sucedidos que necessitam de maior atenção e esforço pedagógico em lugar de serem largados aos grupos dos inaptos cujas faculdades psíquicas não funcionam direito.

Inúmeros vocábulos designam crianças com dificuldades escolares: infância anormal, infância irregular, infância atípica, infância inferiorizada, infância inadaptada, entre outros e que logo se tornaram pejorativos e foram deixados de lado. O aluno que em virtude das dificuldades escolares recebe assistência especial (educativa, reeducativa ou terapêutica) é assim, identificado, de maneira mais ou menos consciente e confusa, com a profundidade afetada, com graves distúrbios de comportamento. (VIAL, 1975).

Sendo assim de acordo com Vial (1975) o que são as crianças mal sucedidas na escola e entregues aos cuidados de instituições e pessoal especializados? Maus alunos, crianças que não conseguem acompanhar, que repetem o ano; crianças impermeáveis a determinados

aprendizados escolares (leitura, ortográfica, cálculo), alunos que não satisfazem as exigências da escola. A primeira construção é a do professor, dando início a toda compreensão do que é a grande maioria das crianças ditas inadaptadas escolares.

Para o professor, muitas vezes pouco informado, o fracasso da criança e os problemas que lhe cria tem significado oral; o professor tende, às vezes, a ficar satisfeito com um primeiro julgamento de valor pejorativo, que, dispensando-o de depor em causa própria. (VIAL, 1975, p. 2).

Para Vial (1975) a instituição escolar que deveria ser de todos, tende a rejeitar todas as crianças que não conseguem acompanhar um currículo escolar cada vez mais reservado a elite. Essas crianças tornam-se objeto de dupla rejeição e apropriação por parte de instituições como o pessoal especializado. Muito comum, a escola concebe lugar apenas de instrução sendo que seu papel ultrapassa largamente a aquisição de conhecimentos.

O ingresso na escola emancipa a criança do círculo familiar, faz com que ela adquira autonomia e responsabilidade. A condição

de aluno constitui para ela promoção: é, na nossa sociedade, o intermediário indispensável para a condição de adulto. (VIAL, 1975, p. 2).

Escola feita para maioria, sempre haverá alunos com mais dificuldades sendo preciso acentuar com vigor que a solução dos problemas atuais requer transformação da realidade escolar, transformação esta que não se pode fazer sem meios. Esses alunos devem ser entregues a professores qualificados, que conheça tão bem o que é o aluno quanto a significação e as dificuldades das materiais que ensina. (VIAL, 1975).

Para Vial (1975) os deficientes intelectuais representam uma faixa significativa de alunos na escola. No século XIX médicos e pedagogos já se preocupavam com os deficientes intelectuais. Elaboraram as primeiras teorias da debilidade mental, em conjunto com tentativas de educação e tratamento desses pacientes cujas tentativas permanecera esporádicas e as noções teóricas correspondiam a tipos de pesquisa global.

De acordo com Vial (1975) as primeiras escolas especializadas foram criadas para remediar a situação de

crianças deficientes intelectuais no ambiente escolar. A orientação do ensino especial foi amplamente condicionada pelas ideias, atitudes e soluções práticas adotadas no início do século diante à debilidade mental e até mesmo a debilidade profunda. “Atraso mental, anomalias da inteligência, debilidade mental, debilidade intelectual, deficiência intelectual, oligofrenia, infância menos dotada – são termos que sem ser exatamente sinônimos, cobrem aproximadamente a mesma realidade”. (VIAL, 1975, p. 8).

Segundo Vial (1975) a deficiência intelectual de modo geral, envolve apenas a constatação de déficit e determinado domínio: das funções cognitivas, da inteligência, sem que implique numa tomada de posição quanto às causas desse déficit, significação psicológica e diferentes formas que pode tomar, ou quanto ao seu prognóstico.

Segundo a APAE (2011) inúmeros são os conceitos de deficiência intelectual, mas o atual modelo da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), aborda uma concepção funcional e multidimensional facilitando a compreensão e o

planejamento dos apoios fundamentais à inclusão da pessoa com deficiência intelectual na sociedade. Apoio definido como todo e qualquer ajuda que melhore o funcionamento da vida do indivíduo, em cinco dimensões: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, interações e papéis sociais, saúde e contexto.

A APAE (2011) amplia o foco da intervenção nas seguintes áreas: ensino e educação, vida doméstica, vida em comunidade, emprego, saúde, segurança, desenvolvimento humano, proteção e defesa, além de outras áreas de comportamentos e sociais. Consideram-se quatro graus de apoios, de acordo com o nível de comprometimento intelectual: intermitente (se baseia em necessidades específicas e ofertado ao longo de um período com tempo limitado); limitado: (consistente durante as atividades específicas e ofertado ao longo de um período com tempo limitado); extensivo: necessita de apoio diário em pelo menos alguns ambientes (escola, trabalho, casa) e não tem limitações quanto ao tempo; pervasivo: constante, de alta intensidade, nos diferentes ambientes, envolvendo uma equipe maior de pessoas administrando os apoios durante as fases da vida.

De acordo com Carvalho (2004) o ideal dos sistemas educacionais inclusivos nos quais os princípios e valores são:

O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um modo igual de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; as escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação. (CARVALHO, 2004, p. 81).

A educação inclusiva está se desenvolvendo apesar das dificuldades e os desafios mais significativos são os atitudinais. As sugestões previstas para o aprimoramento pedagógico é descentrando do ensino para focar na aprendizagem significativa.

Queremos todos desenvolver a cidadania de nossos estudantes, tornando-os autônomos e competentes para estabelecer e lutar pelos seus projetos de vida, contribuindo para que o Brasil ocupe o lugar que merece no concerto das nações. Mãos à obra, com firmeza, brandura e com muita determinação! (CARVALHO, 2004, p. 84)

A relação entre inclusão e pessoas com deficiência devemos levar em consideração que:

- a) a palavra deficiência é dotada de uma pluralidade de sentidos mantendo –se, em todos eles, a imagem da diferença;
- b) o conceito de diferença que consta do dicionário mais consultado na língua portuguesa do Brasil, relaciona ao conceito matemático de resto ou de pertinência a um conjunto e não a quaisquer outros;
- c) historicamente, a trajetória de vida dessas pessoas está marcada pelas práticas segregativas e por mecanismos excludentes, particularmente na educação escolar;
- d) as lutas pela integração dessas pessoas têm sido alimentadas por seus familiares educadores especializados e, felizmente agora, por elas próprias;
- e) vivemos num mundo no qual o processo de globalização, as ideias néo-liberais e as regras do mercado têm estimulado os processos competitivos entre países e entre pessoas, colocando muitos grupos em situação de desvantagem;
- f) temos sido nós, os que trabalhamos na educação especial que enfatizamos o sentido e o significado da universalização da educação (mensagem de Jomtien, 1990, e reforçada em Salamanca, 1994). (CARVALHO, 2004, p. 141)

Escolas que ofertam educação terapêutica, encontramos uma proporção razoável de crianças com inteligência relativamente normal e boa. São alunos frequentemente que, após uma condição inflamatória que afetou seu sistema nervoso central, ficaram com coeficiente de inteligência entre 90 e 100, colocando-as dentro da média populacional. Essas crianças muito comumente têm deficiências sérias, apesar de possuírem Q.I. médio, pois não está relacionado com sua própria inteligência inata, lhes é imposto por um distúrbio de desenvolvimento e que inúmeras vezes fracassam até mesmo em escolas especiais.(WEILHS, 1991).

Para Weilh (1991) a avaliação e a classificação das crianças deficientes deveriam ser baseadas em aspectos de desenvolvimento, a inteligência testável se tornaria um dos vários fatores mentais ou físicos a serem considerados. O desenvolvimento da motivação, ajustamento social e vida emocional tem a mesma importância que a inteligência testável ou “idade mental” no amadurecimento do ser.

Segundo Weilh (1991), o desenvolvimento infantil pode ser olhado como a interação de dois processos: um se originando da hereditariedade e o outro ligado à evolução histórico-mitológica da raça humana. Tal integração desses dois processos ocorre em um ambiente físico e cultural, representado pela mãe, pai e família, no começo e após, pelos professores e outras pessoas, além das instituições, convenções e tradições com as quais uma criança é colocada ao nascer.

Se aprendermos a encontrar em nós mesmos as fraquezas e problemas de uma criança deficiente, um novo caminho de compreensão e avaliação se abrirá e através dele poderemos aprender a amar a criança deficiente, não em um sentido emocional, mas como um meio de oferecer ajuda e apoio e curar sempre que for possível. (WEILHS, 1991, p. 36).

O atendimento ao aluno portador de deficiência mental deverá ser desenvolvido em níveis crescentes de integração onde os objetivos educacionais sejam alcançados através de vários tipos ou modalidades de serviços. Serviços de educação especial para portadores

de deficiência mental, seja em escola comum ou especial, deverão atender à sua organização e funcionamento, aos requisitos básicos relacionados para cada modalidade. (BRASIL, 1995).

A escola básica poderá ofertar atendimento desde o nível pré-escolar até o ensino profissionalizante, dando a integração gradativa do portador de deficiência mental. (BRASIL, 1995).

Aspectos físicos: as escolas da rede regular de ensino deverão ser relacionadas, de preferência, aquelas que tenham os seguintes requisitos: fácil acesso, salas que apresentem condições básicas para a instalação dos serviços de apoio educacional especializado, com as adaptações necessárias ao desenvolvimento de programas específicos para o atendimento ao aluno com deficiência. (BRASIL, 1995).

Aspectos pedagógicos: selecionados estabelecimentos do ensino regular onde possam ser organizadas turmas não muito grandes, como no máximo 30 alunos. Esses serão colocados até quatro educandos por portadores de deficiência para que facilite o desenvolvimento de melhores mecanismos de integração

educacional. O currículo e o material didático para esses educandos deverão ser os mesmos que a educação regular, mas adaptados, objetivando à integração instrucional e social do portador de deficiência na classe comum. (BRASIL, 1995).

Com as possibilidades do educando na escola comum, existe várias modalidades de atendimento que correspondem a níveis gradativos de integração:

- classe comum: considerando o princípio da normalização, o ambiente físico da classe comum onde está recebendo a criança com deficiência deve preencher requisitos idênticos aos exigidos pelo sistema regular de ensino. Adaptações curriculares e de acesso ao currículo serão introduzidas quando se fizer necessário, através de apoio técnico ao mestre da classe comum que assumirá a responsabilidade do ensino-aprendizagem. O professor da classe comum deve receber apoio docente especializado no que se referir à adoção de métodos e processos específicos ou adaptados à aprendizagem do portador de deficiência mental, facilitando sua adaptação na escola comum. (BRASIL, 1995).

- classe especial integrada à escola comum: as classes especiais devem estar instaladas em locais que evitem o isolamento ou a discriminação do atendimento. Para que haja facilidade na integração, é importante que a equipe da escola comum (diretor, coordenador e demais profissionais) estejam conscientes das necessidades dos portadores de deficiência mental. O trabalho com a família complementa a ação educativa na escola.

A classe especial que funciona na escola comum, deve ter como objetivo a melhor adequação possível do ensino às necessidades e ao ritmo de aprendizagem do aluno, ao seu desenvolvimento, às suas habilidades e aptidões, facilitando o trabalho dos professores da classe comum, principalmente daqueles que atuam em atividades recreativas e sociais. (BRASIL, 1995, p. 38).

- sala de recursos – deverá estar localizada em local previamente estudado e que fique longe de estímulos exteriores que prejudiquem a concentração do educando e deverá também possuir espaços para a utilização de equipamentos, boa iluminação e fácil acesso.

A escola especial é especializada a prestar assistência psicopedagógica a educando portadores de deficiência mental e de condutas típicas, são desenvolvidas e utilizados por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados. (BRASIL, 1994).

Essa escola deverá se organizar e funcionar nos princípios básicos da normatização e da integração e se destinar aos alunos portadores de déficit intelectual tão acentuado que não lhes permita sua integração na rede regular de ensino. Ela constitui, entretanto, uma alternativa para os portadores de deficiência mental, em sistemas educacionais ainda não preparados para a inclusão social. (BRASIL, 1995, p. 42).

É recomendado as seguintes atribuições para essas escolas: realizar identificação precoce da criança com deficiência; realizar treinamentos para professores e técnicos especializados e profissionais das escolas regulares; promover a educação adequada aos alunos com deficiência que não possa ser atendidos de maneira adequada e classes ou escolas regulares; promover apoio profissional as escolas regulares para o atendimento às

necessidades especiais de suas crianças e orientar sobre as adaptações curriculares e de acesso ao currículo. (BRASIL, 1995).

REFERENCIAS

APAE. **Currículo Funcional Natural na abordagem ecológica**. Manual prático para aplicação na Escola de Educação Especial da APAE de Bauru, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/SEF. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, Secretaria de Educação Especial. 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental/** Ministério de Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP, 1995.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusive: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIEHL, R. M. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência.** São Paulo: Phorte, 2006.

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

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 11^a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LEBOVICI, S. DIATKINE, R. **Significado e função social do brinquedo na criança.** Tradução de Liana di Marco. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky.** 2001

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 2^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Seis estudos de psicologia.** Forense - Universitária, 1976.

_____. **Psicologia e pedagogia.**4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976 184 p.

Relatório Mundial sobre a deficiência. World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

RIBEIRO, M.L.S. **O jogo na organização curricular para deficientes mentais.** In: KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2011. p.149-158 .

SANTOS, S.M.P. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VIAL, M. **Os maus alunos.** São Paulo: Nacional, 1975. 126 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEIHLS, T.J. **Crianças que necessitam cuidados especiais.** 2.ed. São Paulo: Antroposófica.1991.

MOTRICIDADE E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marijane da Silva Martins²

Deus é alegria. Uma criança é alegria. Deus e uma criança têm isso em comum: ambos sabem que o universo é uma caixa de brinquedos. Deus vê o mundo com os olhos de uma criança. Está sempre à procura de companheiros para brincar".

Rubem Alves

O brincar é muito conhecido por suas características principais como diversão, desafios e flexibilidade. Mas o brincar é mais que isso, além de ser uma atividade natural, e por vez espontânea necessária para o desenvolvimento das crianças, sendo uma peça de grande importância para sua formação onde, seu papel que excede os limites ao mero controle de habilidades. É notável sua importância,

² Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André. Pós-graduada em Ludopedagogia Faculdade Casa Branca FACAB. Professora de Educação Infantil da rede Municipal do estado de São Paulo.

que por meio das diversas atividades, as crianças constroem o próprio mundo.

O brincar e o jogar são muito importantes para a saúde física, emocional e intelectual, representa o mundo em que vive, desenvolvem sua imaginação e criatividade, ensaiam as suas condutas e experimentam novas emoções, auto estima e confiança. É no brincar que acontecessem as contribuições no desenvolvimento infantil de forma decisiva. Através do brincar a criança faz a leitura do mundo e aprende a lidar com ele. Como podemos ver nas DCNEI que “acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (p. 38). É por meio desse brincar e jogar que a criança amplia sua linguagem, desenvolve pensamento, aprende com o outro, aumenta sua autoestima, prepara-se para se tornar um cidadão capaz de enfrentar diferentes desafios em sociedade, onde notamos cada vez mais classificatória e competitiva. É através dele também que se desenvolve a resiliência e dessa forma auxilia na prevenção contra a

violência, ao possibilitar aumento das capacidades das crianças em lidar com situações adversas, superando obstáculos e resolver problemas, reagindo positivamente eles sem entrar em conflitos psicológico ou emocional, o brincar desenvolve a auto regulação e a resiliência. E essa resiliência é fundamental para a prevenção da violência contra si e do outro.

Para Santos (1995, p. 4) em sua visão, é pela brincadeira que a criança aprende sobre a natureza, os eventos sociais, a dinâmica interna e a estrutura de seu corpo. A criança que brinca livremente, no seu nível e à sua maneira, não está apenas explorando o mundo ao seu redor, mas também comunicando sentimentos, ideias, fantasias, intercambiando o real e o imaginário. O brincar está relacionado ao prazer. Uma brincadeira criativa ou não deve sempre proporcionar prazer à criança, além disso, enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos mais necessários ao seu crescimento, ou seja: a persistência, a perseverança, o raciocínio, o companheirismo, entre outros.

De acordo com Brasil (2012, p.8) “A brincadeira de alta qualidade faz a diferença nas experiências presente e futura, contribuindo de forma única para a formação integral das crianças”.

Para Antunes (2003), “é através das brincadeiras que se estimula a memória, exalta sensações emocionais, desenvolve a linguagem, a atenção, a criatividade e a socialização”.

Vivenciar as aprendizagens inéditas compõem e passam para seu universo, envolvendo o conjunto variado de das relações e de atitudes e de maneiras alternativas de comunicação entre as pessoas assim como o estabelecimento de regras e de limites em um conjunto de valores e da diversidade cultural e moral que são transmitidos a elas. Refletir e ter ação prática na utilização de jogos e brincadeiras como uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, tem se tornado cada vez mais visto dentro dos espaços educacionais entre os educadores, professores e pesquisadores nos últimos anos, por considerarem, uma forma de trabalho pedagógico que estimula o raciocínio e favorecendo a vivência de conteúdos e a relação com situações do

cotidiano. Perceberam que independente dos os ambientes em que elas estejam inseridas as brincadeiras espontâneas ou dirigidas podem contribuir de forma significativa na sua formação integral, fazendo desse processo toda uma ação continua para o desenvolvimento físico, moral e social da criança.

Estimular um aprendizado pedagógico a partir da atividade do brincar traz modificações significativas para o processo de aprendizado e desenvolvimento, pois nos remete à modificação do espaço educacional em um espaço integrador, ativo, onde não se prioriza apenas o desenvolvimento cognitivo da criança, mas contempla uma dimensão onde ocorra uma formação global da criança.

Oliveira (2007, p.160) afirma: “Ao brincar a criança desenvolve afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas que estão profundamente interligados”.

A organização curricular das instituições de educação infantil deve garantir às crianças experiências com diversas linguagens, para que compreendam que o

mundo em que vivem está enriquecido com uma cultura variada de imagens, sons, falas e escritas variadas.

Segundo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. (BRASIL, 1998, p.27).

Quando a criança brinca, ela não só está aprendendo os conteúdos escolares importantes para o seu desenvolvimento, mas está sim, aprendendo algo sobre a vida e sua constância.

A escola enquanto instituição de formação deve ajustar sua proposta pedagógica voltada às diversas alternativas de ensinar de modo a auxiliar os alunos a desenvolverem suas capacidades e habilidades, auxiliando-os na adequação às várias vivências em que são expostos em seu universo cultural, potencializando o desenvolvimento de todas as capacidades do aluno e tornando o ensino mais digno e humano.

Cabe a escola e nós educadores, recuperarmos a ludicidade infantil dos nossos alunos, ajudando-os a compreender o sentido para suas vidas. Adriana Friedman

(2012), nos chama atenção ao tempo e oportunidades destinados ao brincar.

Crianças das grandes cidades tem tipo pouco tempo para brincar: embora tenham muitos brinquedos, estes são rapidamente descartados, pois elas têm uma agenda superlotada e pouco tempo livre. Mesmo no recreio das escolas, com tempos cada vez mais restritos, as crianças têm tido poucas oportunidades de brincar. (FRIEDMANN, 2012, p.16)

A autora retrata o dia a dia das crianças tão cheios de atividades e compromissos quanto ao dos adultos. Também cita o momento do recreio, cada vez mais restrito, e sem nenhuma atividade pedagógica que promova por exemplo, a socialização das crianças.

O papel da escola não pode restringir-se unicamente a transmissão de conhecimento. A escola precisa conhecer que são suas crianças, seus interesses, sua realidade. [...] Criar espaços e oportunidades para que as crianças possam brincar de maneira autônoma, escolhendo o que, com quem e com quem querem brincar; oferecer tempo e espaço para que possam expressar sua fantasia, imaginação e criatividade, além de suas diversas linguagens expressivas (arte, movimento, música, etc.), propiciam pistas

para que os educadores comecem a entender o universo infantil (FRIEDMANN, 2012, p.18)

A rotina do dia a dia e o tempo em que as crianças têm à disposição para brincar precisam ser bem planejados e elaborados. O tempo deve ser suficiente para que iniciem a brincadeira, desenvolvam e depois encerrem, com isso Dornelles, faz referências a algumas brincadeiras tradicionais:

Podemos convidar as crianças para brincarem de: pique - esconde; paralítico ou pegador enfeitado. Descobrir com elas quem vai ser o chefe na brincadeira através do: discador... – meu pai fez uma casa... - minha mãe mandou... - uni dune... - pimponeta... - coca cola... – Brincar com as mãos de: trem maluco... - parará-parati... - sabonete de listra azul... - Descobrir o mágico de pular corda como: relógio, - chocolate, -um homem bateu em minha porta, - fogo-foguinho- fogão... - com quem vai casar... - vaca amarela..., - tá pronto seu lobo? Redescobrir parlendas como: fui no cemitério... Brincar de fita; -passa anel; - caçador, -pular carniça; -polícia-ladrão; - sapata; - cadeirinha de dém dém; -cadeirinha de vidro; -jogar taco, -cinco marias. (DORNELLES, 2001, p. 102).

É indispensável haver um espaço e tempo para as crianças brincarem e assim interajam. Todos os profissionais que de certa forma trabalham com crianças sabem da importância do lúdico, brincando a criança desenvolve sua autonomia, expressa seus sentimentos, tornando-se mais independente.

Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo que vive. Brincar é repetir e recriar situações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender. (BRASIL, 2012, p.7).

Quando o professor “abraça” o trabalho com a ludicidade, observa-se um maior envolvimento das crianças, ou seja, um encantamento próprio do universo infantil. Pois no universo lúdico, aprende-se brincando,

aprende-se por meio da curiosidade e interesse, torna-se fácil aprender e ensinar.

Desta forma, as atividades lúdicas devem ser aplicadas no sentido de abrir espaços para o diálogo e a reflexão, pois é necessário, sempre partir do que é real para que os educandos se sintam compreendidos e respeitados.

O brincar é uma necessidade de toda criança em qualquer idade e não deve ser vista apenas como diversão sem valor. O brincar, a ludicidade colabora para uma boa saúde mental, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento facilitando a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural. Essas atividades são a essência da infância, por isso, ao abordar este tema não podemos deixar de nos referir também à criança. Ao retornarmos, se aprofundarmos á história e a evolução do homem no mundo, vamos perceber que a criança nem sempre foi considerada como é hoje, vista como criança e cheia de direitos. Antigamente, ela não tinha existência social, ou seja, era considerada miniatura do adulto, ou quase adulto, ou adulto em miniatura, assumindo responsabilidade as

quais nem maturidade tinham. Seu valor era relativo, onde as classes altas eram educadas para o futuro e nas classes baixas o valor da criança iniciava-se quando ela podia ser útil ao trabalho, colaborando na geração da renda familiar para o sustento.

Grande é o papel do professor, pois, cabe instruir, mediar e valorizar as crianças na interação humana e no desenvolvimento do seu raciocínio lógico. Assim, a aprendizagem tornando a em um efeito positivo vinculando-se ao prazer e a relação afetiva em suas ações pedagógicas. E as escolas como instituições de formação devem ajustar suas propostas pedagógicas voltadas às diversas alternativas de ensinar de modo a auxiliar as crianças em suas capacidades de desenvolverem suas habilidades, auxiliando-os na adequação às várias vivências em que serão expostos na diversidade cultural, potencializando o desenvolvimento de todas as capacidades do aluno e tornando o ensino mais digno e humano.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é sem dúvida o meio pelo qual nós seres humanos exploramos e experimentamos diversas situações em nossas vidas e através dessas explorações nós aprendemos e assim acontece com as crianças, ao brincarem experienciam e demonstram através da brincadeira sua vivência, sua realidade.

É indispensável para a formação do caráter e da personalidade da pessoa, é de grande influência o ato de brincar no desenvolvimento da criança, além disso, esse ato pode incorporar valores morais e culturais em uma série de aspectos que ajudam a moldar sua vida, como crianças e como adultos. Quando a criança brinca ela aciona seus pensamentos para resolução de problemas que lhe são importantes e significativos, uma aprendizagem significativa, e o modo como ela brinca revela o seu mundo interior, proporcionando-lhe que aprenda fazendo e realizando.

Por meio da brincadeira tradicional a criança desenvolve suas capacidades físicas e intelectuais. A criança quando brinca desenvolve-se intelectualmente, desenvolve suas potencialidades. Ela compara, analisa,

nomeia, mede, associa, calcula, classifica, compõe, conceitua e cria.

O professor, como principal responsável pela organização das situações de aprendizagem, deve considerar o valor da brincadeira para o desenvolvimento do aluno. Cabe a ele oferecer um espaço que proporcione a brincadeira com as aulas do dia a dia escolar, possibilitando um ambiente agradável a novas aprendizagens, repleto de alegria e prazer, movimento e interação social.

Cabe ao educador ser parceiro e mediador nas brincadeiras sendo necessário refletir sobre o desafio de sua prática no dia a dia escolar, sendo preciso repensar e garantir os espaços, materiais e o tempo, que devem ser organizados de forma que possibilitem que a brincadeira aconteça de forma satisfatória e significativa.

E ainda, aliado as suas experiências, torna-se sujeito ativo de sua aprendizagem experimentando o prazer de “aprender com prazer”. Desta forma, as atividades lúdicas devem ser aplicadas no sentido de abrir espaços para o diálogo e a reflexão, pois é necessário,

sempre partir do que é real para que os educandos, para que se sintam compreendidos e respeitados.

O educador, professor precisam ser parte integrante das brincadeiras, eles precisam ter um olhar voltado as necessidades do momento, de intervir quando necessário, de coordenar combinados entre as crianças, de incentivar aquela criança que ainda não desenvolveu a iniciativa entre outras ações. O que não deve acontecer é de o professor direcionar o tempo todo a brincadeira, de limitar a criança ao acesso aos brinquedos e objetos. Existem também as ocasiões em que é preferível deixar que as próprias crianças interajam, organizem e reinventem suas próprias brincadeiras.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil: creches, atividades para crianças de zero a seis anos**. 2º ed. Revisão atual – São Paulo. Moderna, 1999.

ALENCAR, Sylvia. **A música na Educação Infantil**. 4°. Ed. São Paulo: Editora Paternoni, 2010.

ANTUNES, Celso. **Jogos para bem falar**. São Paulo: Papirus, 2003

BARBOSA, Maria C, S. **Tempo para viver o cotidiano**. Pátio. Educação Infantil. Ano X nº32 jul/set 2012.

BORBA A. M; GOULART Cecilia. **As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D. NASCIMENTO, Aricélia R. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2007.

BORBA, A.M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: Brasil, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. (Org.) BEAUCHAMP, J. RANGEL, S.D; NASCIMENTO, A.R Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BROUGÈRE, Gilles. **A Criança e a Cultura Lúdica**. IN KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BOUTH, Ângela M. - **A Senhora Dona Sancha Descubra o Seu Rosto**. in Boletim Científico da Soc. Psicanalista do Rio de Janeiro - n.3 e 4: 68-89, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC Versão Final. Brasília, DF, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol.3, Brasília MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Brinquedos, Brincadeiras e materiais para crianças pequenas**: manual de orientação pedagógica módulo 3. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRITO, Teca **A. Música na educação infantil**. São Paulo, Peirópolis, 2003.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato; DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Editora Melhoramentos/ Editora Boa Companhia, 2007.

DORNELLES, Leni Vieira. **Na Escola Infantil todo Mundo Brinca se Você Brinca**. In: CRAIDY, Carmem e KAERCHER, Glâdis E. (orgs). Educação Infantil: Pra que te quero? – Porto Alegre. Artmed Editora, 2001.

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

FRIEDMANN, Adriana. **Jogos Tradicionais**. Série Ideias nº 7. São Paulo: FDE. 1995.

FRIEDMANN, Adriana. **É hora de discutir o que queremos para nossas crianças**. Pátio. Educação Infantil. Ano X nº32 jul/set 2012.

GOMES, SUZANA dos Santos. **Brincar em tempos digitais**. Pátio. Educação Infantil. Ano X nº32 jul/set 2012.

JOLY, Ilza, Zenker, Leme. **Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música**. In: HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (Orgs.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna. 2003.

KISHIMOTO; Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 1ªed. São Paulo, SP: Pioneiras, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação infantil**. In: Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação – São Paulo. Cortez, 5º ed., 2007.

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MARTINS, M. A. N. S. **Cantigas de Roda: o estético e o poético e sua importância para a educação infantil**. Curitiba, PR: CRV: 2012.

MELLO, Suely Amaral. **Direito à Infância e Práticas de Educação Infantil**. UNESP/ Marília, 2003.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002

OLIVEIRA, Zilma Ramos de/ **Educação infantil: Fundamentos e métodos.** - 3º Ed.- São Paulo: Cortez, 2007.

PALVOVIC, B. **Ginástica aeróbica: uma nova cultura física.** 2.ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1987.

PIAGET, J. O. **Nascimento da inteligência na criança.** Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SANTOS, Santana Marli Pires dos. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SANTOS, Santana Marli Pires dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta curricular;** / Secretária de Educação e Cultura. Departamento de Ações educacionais – São Bernardo do Campo: SEC, 2007.

SÃO PAULO (SP), Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015.

SOARES, Maura; Rubio, Juliana. **A utilização da Música no Processo de Alfabetização**. Revista Eletrônica Saberes da Educação _Volume 3 n°2012. Disponível em:<http://www.facsaooroque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Maura.pdf>. Acesso: 24 fev. 2019.

SOUZA, Luzinete Vasconcelos. **Sentido na Produção de texto Crianças em fase de alfabetização**- Goiânia, 1995.

SOUZA, Taise Caroline Longuinho. **Cantigas de Rodas / Músicas Infantis**. Ed. Infantil / Ciclo de Aprendizagem I e II / EJA. Salvador. BA. 2007.

ARTE NA EDUCAÇÃO

SOUZA, Rosangela Gomes dos Santos

RESUMO

Este trabalho acadêmico discute a importância e o papel da arte na educação e mostra como essa linguagem é importante na construção de conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de diversos aspectos da cognição, da motricidade, os sociais e os afetivos. Outro importante fator a ser considerando são os aspectos relacionados ao uso da memória, do raciocínio, da concentração, da emoção, da expressividade, do movimento corporal, da interação do indivíduo com o meio, sua comunicação e sua linguagem. Este trabalho é realizado através de leituras e estudos de capítulos de livros, artigos e pesquisas que tratem da utilização e importância da arte na Educação.

Palavras-chaves Arte. Educação. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O presente estudo procura averiguar de quais modos e com quais medidas o educador pode auxiliar o educando no processo de sua formação, despertando seu

interesse e curiosidade pela arte, seu senso crítico e sua vontade de conhecer a arte e sua história, com foco prático no dia a dia do aluno na escola que frequenta.

A arte é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social do educando. Este estudo visa relatar a importância que a arte exerce na vida dos educandos, seja no desenvolvimento emocional ou na capacidade de expressar suas ideias desde muito novos.

O conteúdo trabalhado em Arte é concebido muitas vezes como uma atividade escolar e não como uma disciplina da grade curricular. Neste trabalho, pretendemos refletir sobre a importância do ensino de artes nas Unidades Escolares e suas contribuições na formação dos educandos através da utilização de um ensino eficaz e de qualidade.

CONCEITUAÇÃO DE ARTE

Não podemos deixar de considerar que a conceituação da arte é extremamente subjetiva, e que depende da cultura em que está inserida, ao momento

histórico e também aos indivíduos em si, sujeitos da produção e da leitura da obra.

É preciso reconhecer uma preferência da humanidade pelas obras que se parecem mais com a realidade, ou seja, a sociedade costuma medir a capacidade do artista a partir de sua competência para reproduzir imagens o mais parecidas possível com o real e, devemos admitir que esta não é uma postura que estimule e valorize a criatividade e a expressão real dos artistas. Precisamos também considerar que o gosto do observador é algo muito complexo e importante, além de ser passível de desenvolvimento e mudança.

Portanto, é importante que tenhamos clareza sobre a forte relação que existe entre a arte e a beleza, sem perder de vista que a ideia de beleza pode variar muito de uma pessoa para outra. Além disso, nem sempre o artista procura expressar a beleza em sua obra, mas sim a contradição, a indignação e a tristeza. Desta forma, o artista não pretende agradar a todos o tempo todo, não busca apenas fazer cópias. Ele tem a sua forma de perceber o mundo e costuma demonstrar isso a partir de sua criação.

Portanto, precisamos valorizar e reconhecer a função moral e social da arte, visto que o artista expõe sua visão de mundo e seus sentimentos, influenciando os destinatários de sua obra. E é, sobretudo neste aspecto, que a arte torna-se grandiosamente importante para a sociedade.

O artista interfere no meio ambiente e, ao mesmo tempo, é também influenciado por ele. Aí está a dialética da relação da obra de arte com o mundo.

É importante que haja uma reflexão a respeito da função social da arte, a partir da relação dialética que recebe e exerce na sociedade.

AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS

Ao perceber a arte como uma forma de expressão do artista, passamos a considerá-la uma manifestação de linguagem, ou de diversas linguagens. Neste caso, é preciso ter o cuidado de não compreender o termo linguagem de uma maneira estática e fechada, visto que estamos numa sociedade que costuma associar tal palavra apenas à leitura e à escrita. Mas são muitas as formas de linguagem utilizadas pela humanidade:

Linguagem verbal (oral e escrita); Linguagem não-verbal (visual, gestual, táctil, sonora, olfativa e cinestésica).

Compreendemos que a arte se utiliza de vários tipos de linguagens para estabelecer as suas relações com o mundo: Música; Dança; Plástica bidimensional (desenho/pintura); Plástica tridimensional (escultura/arquitetura); Teatro; Literatura; Cinema.

A utilização de várias expressões não deve ser vista como um fator impeditivo ou reducionista da obra de arte. Diversas obras se utilizam de diferentes linguagens simultaneamente, enquanto que outras são mais singulares e únicas, porém ambas possuem igual valor e importância.

Para construirmos o conhecimento acerca das linguagens artísticas, é necessário que haja contato e observação constante, ou seja, um processo de familiarização com as obras, que permitirá a verdadeira compreensão dentro do contexto da obra em si. Neste percurso, é preciso considerar as diversas formas de expressão e linguagem artísticas, pois há certa tendência mundial em valorizar mais aquela arte considerada erudita

ou, ainda, fortalecer os saberes acerca das artes visuais, em detrimento das outras.

A partir de agora, você precisa reconhecer que a arte está em toda parte: nos arquivos de áudio do seu celular, nos livros, nas casas de espetáculo, na internet, na televisão, nos museus, nas praças, e até nas ruas. E muito da sua interpretação de mundo vai depender da forma como vai perceber tudo isso.

OS DISCURSOS ARTÍSTICOS

Ao olharmos para a arte como uma forma de expressão, ou como uma linguagem, não podemos deixar de considerar que tal processo de comunicação não carrega apenas a objetivação do artista, ou seja, a obra não traz em si apenas os sentimentos internos de quem a produziu, mas também a interpretação subjetiva de quem a interpreta.

O artista deve sempre considerar que sua produção será recebida e interpretada a partir dos sentidos e dos valores de quem a observa, e isso determina que uma obra de arte nunca pode ser reduzida à expressão do artista, e

nem somente à interpretação do espectador. Trata-se de uma via de mão dupla entre as duas esferas.

Atualmente é possível encontrarmos diferentes estilos de produções artísticas capazes de agradar uma clientela bem diversificada. Mesmo assim, é preciso reconhecer que não existe obra de arte universal, pois cada produção será interpretada de uma forma diferente, em processos que, como já vimos, envolvem questões sociais, culturais e psicológicas.

No modelo de sociedade atual, para decidir o que é e o que não é arte, fazemos uso de alguns instrumentos, sendo o discurso o principal deles. Neste caso, quem detém o poder do discurso são os profissionais da área: historiadores da arte, críticos de arte, peritos e curadores de museus, visto que a outra parcela da população é considerada não detentora de tais saberes.

O discurso então se fundamenta na intenção de determinar um modelo de padrão aceitável, independentemente de estar se referindo a uma pintura, música ou dança.

O discurso artístico também é exercido pelo artista, que é possuidor de um olhar atento, técnico e crítico, assim

como o analista de discurso o é. Isso nos leva a acreditar que o discurso de ambos se constrói um sobre o outro, assim como a partir de outros olhares e do entendimento que têm a respeito de outras percepções.

Neste sentido, fica caracterizada a prática do artista enquanto um delator de seu tempo, um orador histórico, ideológico e social, que leva o seu próprio discurso através da obra produzida, e que será recebida e também mediada pelo discurso da crítica e pelo discurso do público.

A CRIATIVIDADE

Muitos teóricos apresentam dificuldade em definir um conceito para a criatividade e isso se deve, principalmente, ao fato de que ela não segue um padrão frequente ou previsível, além de estar relacionada a todas as áreas e vivências da humanidade. Mesmo assim, é muito importante que estejamos empenhados em estudos a respeito da criatividade, pois é ela quem conduz os avanços no conhecimento (teóricos e práticos), abrindo novas formas de olhar o mundo e, se for o caso, de reinventá-lo. Para estes avanços, não é a memória que

apresenta o diferencial de mudança, mas sim a criatividade, que é cada vez mais desejada e necessária.

A criatividade não pode ser vista como propriedade exclusiva de apenas alguns seres humanos, mas sim como uma característica em potencial que todos possuem. De acordo com Fayga Ostrower (1987, p.5), a realização e desenvolvimento deste potencial criativo é uma das necessidades da humanidade.

É preciso considerar também que a criatividade não está restrita exclusivamente à arte, mas sim a todo o contexto cultural onde a vida humana se desenrola.

Então a criatividade vislumbra a interligação de dois aspectos importantes da existência humana: o individual e o cultural. E também devemos considerar que o criar é algo muito próximo ao formar, levando ao processo de criação a ideia de dar forma a alguma coisa nova, se fazendo necessário, para o processo de criação, fundamentar a teoria e qualificar o profissional de artes.

Lubart (2003, p. 18-19) esclareceu que a criatividade é produto de uma relação complexa entre três componentes: os antecedentes, as características de uma pessoa e as características da situação.

Então já temos clareza de que a criatividade, mesmo sendo difícil de definir, é uma coisa muito importante para o mundo, pois nela está a força motriz que direciona as soluções de todos os problemas do universo.

Os estudiosos do tema encontraram vários caminhos para explicar a criatividade, mas todos parecem concordar que ela está relacionada à ação de colocar ideias ou experiências que já existem sob uma nova forma de interpretação ou adaptação. Para tanto, são necessárias algumas capacidades cognitivas relacionadas à imaginação, flexibilidade, expressividade e fluência, que podem ser desenvolvidas e estimuladas.

A produção criativa pode se dar em uma ideia, uma poesia, uma peça teatral, uma propaganda e até uma pintura. Portanto, a criatividade é um fundamento importante para o desenvolvimento artístico de uma sociedade, mas não é exclusividade das artes.

Uma pessoa pode nascer com grande capacidade criativa, ou desenvolvê-la no decorrer de sua existência, mas só terá interesse pela arte se tiver contato com produções artísticas, e devemos considerar que isso pode ocorrer em casa, na escola, redes sociais, clubes, etc.

Além da relação com a arte, é necessário conhecer e/ou criar técnicas que possibilitem produzir novas obras e estabelecer novos diálogos com o mundo.

Pensando na escola como um dos espaços em que esta relação pode se dar, é necessário um ambiente onde os saberes não sejam ditados como verdades absolutas, onde ele tenha liberdade para se expressar e também para conhecer novas possibilidades. Isso significa superar alguns obstáculos ideológicos e curriculares que a escola contemporânea ainda carrega, pois muitas vezes acaba inibindo a capacidade criativa de seus alunos na medida em que determina o que é e o que não é correto ou belo.

Em pesquisa realizada, Ana Mae Barbosa (1989) identificou que os professores apresentavam o desenvolvimento da criatividade como o principal objetivo do ensino de arte nas escolas, e esclarece que não se surpreendeu com o fato, visto que esta é a compreensão do senso comum da criatividade, que está relacionada à espontaneidade, auto liberação e originalidade. A autora defende uma formação em arte-educação que vislumbre a informação histórica, a compreensão da gramática visual e

a compreensão do fazer artístico como autoexpressão e não apenas o desenvolvimento da criatividade.

Além da criatividade, é preciso saber compreender o mundo, conhecer técnicas, conhecer as obras e a história, e, sobretudo, manifestar sua expressão.

ARTE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS DO FAZER PEDAGÓGICO

Um dos desafios a ser superado (e não é novo) é a questão da falta de qualificação dos professores para ensinar Arte. Para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no nível médio, é requerida a formação específica na área de Arte, o que embora previsto em lei está longe de se concretizar. Já para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, foco deste estudo, não há a necessidade de ser licenciado em Artes.

A Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, estabelece em seu artigo 31 que:

Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de

referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes. (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, 2010)

Este preceito, embora esteja em consonância com este nível de ensino, já que o Pedagogo está habilitado para ministrar aulas de todos os componentes curriculares do ensino fundamental, é desafiador a medida em que ainda é recorrente certa fragilidade na formação do professor.

Em relação aos saberes de Artes o que passa a

Significar a desqualificação [...] pelo aligeiramento, pela fragmentação e pela simplificação dos conhecimentos próprios da área (SUBTIL, 2011, p.250). [...] continua no terceiro milênio a indefinição do que é, para que serve e como o conhecimento artístico pode ser praticado nas escolas. A constatação é a de que a área constitui-se em “terra de todos e de ninguém”, isto é, se todas as disciplinas podem trabalhar com arte então qualquer coisa pode assumir o estatuto artístico. (SUBTIL, 2011, p.250)

Em geral, os professores que ensinam Arte são escolhidos por demonstrarem alguma familiaridade com a área (sabem fazer artesanatos, gostam de dançar, gostam

de cantar, são expansivos e comunicativos, etc.) o que não é garantia de aulas de qualidade.

Ainda, na pior das hipóteses, a disciplina de Arte é vista como um reduto para sair um momento da sala de aula, delegada aos professores com mais tempo de serviço, para que os mesmos possam descansar um pouco.

Alguns dos professores de Artes, quando lhes são atribuídas as aulas, têm que participar de cursos de atualização oferecidos por instituições públicas ou particulares para que possam tornar seu trabalho mais qualificado.

Dessa forma, tenta dar conta do recado, embora saiba-se que, na verdade, cada um trabalha “com aquilo que sabe”, porque no senso comum todos são “prendados em alguma coisa” e isso basta como qualificação para este ensino (SUBTIL et al., 2013, p.3).

É importante observar que apesar dos avanços em relação ao lugar que a Arte passa a ocupar no currículo escolar brasileiro, ainda nos deparamos com perspectivas, remontando aos anos 1930-1947, em que há o predomínio de uma visão utilitarista do ensino e, portanto, as atividades

de Artes estão basicamente vinculadas à decoração da escola e/ou das salas e à comemoração de datas festivas; ou ainda, atividades educativas centradas na perspectiva da liberdade de expressão (1948), onde predomina o “laissez-faire” e demais atividades advindas da espontaneidade infantil, como o desenho livre e o desenho geométrico proveniente da perspectiva do ensino técnico (1971).

[...] ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o laissezfaire, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos (BARBOSA, 2013, p.172).

É possível constatar hoje nas escolas, resquícios de concepções políticas e práticas para a arte de todos os momentos históricos que relatamos. Particularmente as comemorações das datas do calendário escolar, o tecnicismo, o sentido psicológico de lazer descomprometido, a ausência dos conhecimentos artísticos obliterados por atividades desarticuladas e a submissão aos conteúdos de outras disciplinas (SUBTIL, 2011, p.251).

Estes formatos pedagógicos talvez tenham sido eficientes em seu tempo, na medida em que atenderam aos propósitos a que se destinaram, no entanto, não correspondem mais às demandas e expectativas de formação da atualidade e só contribuem para inibir a apreciação e gosto da criança pela Arte.

Toda criança, antes de entrar na escola, “faz arte”... Desenha, pinta, faz esculturas de areia, canta, dança, toca instrumentos (ainda que batendo tampas de panelas), cria personagens... São potencialidades plenas de expressão criativa cujas possibilidades de se manifestar geralmente não ocorrem na escola (VENTRELLA; GARCIA, 2006, p.11).

Não ocorrem na escola, porque em geral são tolhidas. Seja por práticas educativas limitadoras. Afinal, ninguém ensina aquilo que não sabe, seja pela atitude grosseira e antiética do professor em comentar ofensivamente sobre a produção de um aluno, dizendo-lhe que não sabe desenhar, que não caprichou, ou pior, fazendo correções, arrumando, redesenhando ou recolorindo um material produzido pela criança pra que fique bonita para então estar à altura de ser exposto no mural da sala e/ou da escola.

Um professor com esta atitude acaba interferindo

[...] no processo de construção do aluno, tentando impor suas “técnicas” ou o que acham correto, desestimulando assim os alunos e impedindo que desenvolvam sua própria poética, seu próprio estilo. (COLETO, 2010, p.139)

O professor tem importante papel a desempenhar, sobretudo no que diz respeito a sua responsabilidade enquanto formador humano, atribuição que transcende a simples transmissão de conteúdo.

[...] a criança está em constante assimilação de tudo aquilo com que entra em contato no seu meio ambiente; compete ao professor de Arte saber lidar com os fatos em sala de aula, constituindo a sua metodologia de trabalho. O que é observado e percebido nos passeios, nos caminhos de ida e volta à escola, nas brincadeiras, nos programas de rádio e televisão, está modificando e enriquecendo as experiências e vivências infantis. A tarefa do professor de Arte é auxiliar o desenvolvimento dessas observações e percepções das crianças (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.49).

O professor é formador, não só em arte, mas também em ética e estética. Objetiva ou subjetivamente o professor forma social, atitudinal, conceitual e procedimentalmente. Outro aspecto que precisa ser

apontado trata-se das visitas às exposições, que em geral são raras e quando acontecem são destituídas de sentido, não havendo uma preparação ou estudos prévios o que acabam por contribuir para promover um esvaziamento de conteúdo e em muitos casos, a viagem de ônibus, acaba sendo, mais significativa para as crianças do que a apreciação das obras de arte (BARBOSA, 2013, p.172).

Na escola, apesar de toda uma discussão sobre a centralidade dos sujeitos e da necessidade de diálogo entre os saberes, permanece um currículo hierarquizado, um currículo que se materializa pela fragmentação nas disciplinas.

E apesar de ter sido um avanço a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996 incluir a Arte como disciplina, a Arte continua ocupando um lugar secundário em detrimento de disciplinas consideradas mais importantes.

Em alguns casos, a

Avaliação está submetida à frequência, a julgamento de valores do próprio professor, sem nenhum embasamento teórico e sem levar em consideração qualquer linguagem artística, ou qualquer objetivo que estas

linguagens busquem atingir. (FERREIRA, BARROS, 2013, p.8)

É preciso estabelecer o consenso de que a avaliação não é para avaliar comportamento ou interesse e sim, para indicar ao professor se o aluno aprendeu.

Algumas escolas passam a adotar instrumentos avaliativos para aferir o aprendizado dos conteúdos ministrados somente nos últimos anos, como se antes disso não fosse necessário avaliar a partir de instrumentos que possibilitem verificar a efetividade e rendimento escolar das crianças.

Arte também é construção de conhecimento e precisa de parâmetros objetivos de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Envolvida com a arte, a criança também aprende que é preciso fazer escolhas para percorrer o processo de criação, pois há de se tomar decisões durante todo o tempo, julgando aquilo que quer e o que não quer fazer. A criação deve ser encarada como uma trajetória de registro que demonstra o sujeito em sua totalidade (na história e na linguagem), onde ele se forma e se transforma, pois deixa

suas marcas e impressões, indo além daquilo que temos como estabelecido. Ou seja, produzir sua própria de visão de mundo e, em consequência, colaborar em sua transformação.

Atualmente a Arte, em suas diversas manifestações, são um componente curricular obrigatório em todo o país. Entretanto na escola já foi considerada matéria, disciplina, atividade. O modelo atual brasileiro para o ensino da Arte tem com ideal um ponto incomum que aponta para a absorção dos saberes, reunindo em si a compreensão da cultura e da produção artística.

Nesse novo tempo, a construção do conhecimento artístico é vista como uma conjunção de competências interdisciplinares que têm suas características particulares.

A Arte é capaz de interligar o homem e o ambiente social ao qual pertence, permitindo maior criticidade e responsabilidade do indivíduo com o conhecimento e a transformação social da qual fará parte. A arte é vista como uma aprendizagem artística com diferentes significados, que levem a transformação do ser humano e da sociedade.

Segundo Vigotsky, “A arte dirá a palavra decisiva e de maior peso. Sem a nova arte não haverá o novo homem”.

Analisando a história que a disciplina de Arte percorreu para fazer parte do atual currículo educacional, percebe-se que, apesar de todos os avanços, ainda há um longo caminho a ser percorrido, não mais em relação às questões burocráticas, mas em relação à garantia das condições materiais e objetivas para que o ensino da Arte possa ser efetivado com qualidade, sendo muito importante este reconhecimento para atuação de um professor crítico e responsável pela construção dos conhecimentos artísticos.

Entender que as desigualdades são construções sociais, caminha na perspectiva de desnaturalizar o ideário considerado legítimo. Ideias como a de que qualquer pessoa pode ensinar Arte, de que Arte não é tão importante quanto às demais disciplinas, de que é possível avaliar em Arte a partir da participação e interesse dos alunos e muitas outras desta natureza, estão na base constitutiva da própria sociedade e são reportadas para o ambiente escolar. É preciso transcender a perspectiva instrumental.

Enquanto o ensino de arte estiver limitado ao desenho mimeografado para as crianças pintarem, músicas indicando ações para a rotina escolar, hora do lanche, hora da saída, o aluno não estará tendo seu direito de acesso ao conhecimento artístico em sua plenitude. (BRASIL, 1997)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae; **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte** – 2ª ed.; São Paulo, Cortez, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estud. av. São Paulo, v. 3, n. 7, Dec. 1989.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art & Número 0** - Outubro de 2003.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 2007.

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

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

COLI, Jorge. **O que é Arte**. São Paulo: Ed. Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1995.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Ed. Papirus, Coleção Àgere, 1991.

FERRAZ, Maria Heloisa C.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

FUSARI, Maria F. de Rezende; Ferraz, Maria Heloísa C. de T.: **Arte na Educação Escolar – 2ª ed.**; São Paulo, Cortez, 2001

GOMBRICH, Ernest H. **A história da arte**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2000.

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. São Paulo: Artmed, 2003.

MONGOL, Letícia Coneglian; PILLOTO, Silvia Sell Duarte. **A arte no contexto de Educação Infantil**. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, Educação e Cultura**. Santa Catarina: Ed. da UFSM, 2007. p. 215 - 230

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

A DANÇA NO ESPAÇO ESCOLAR

Adriana Tiezzi Lima

A vida humana na Terra se substantiva através do corpo. É ele que nos faz vivos e concretiza a nossa existência. Da mesma maneira a dança trata do resgate da própria personalidade, do contato com o lado mais humano através da expressão artística: o indivíduo se expressa e se torna capaz através da Arte que produz e que lhe devolve toda a sua potencialidade de viver e de se realizar plenamente. (www.nima.puc-rio.br)

Isso nos faz compreender que através da dança o indivíduo é capaz de demonstrar aquilo que ele pensa, que ele entende, ou seja, ele é capaz de demonstrar os seus conhecimentos e habilidades, de maneira mais transparente possível, ele se expõe por completo.

Historicamente, o homem utilizava-se da

dança apenas para expressar sentimentos e agradecimentos. Apesar de esse caráter persistir ainda hoje, outros aspectos foram incorporados a dança, contribuindo para o seu crescimento enquanto arte e educação.

Entretanto esta visão já vem se modificando. De acordo com OSSONA (1988), atualmente existe uma melhor compreensão a respeito dos valores formativos e criativos da dança, que levam a uma ampliação das ações corporais.

Com isso, no Brasil e no mundo, a dança vem ganhando cada vez mais espaço pelos benefícios que vão desde a melhora da autoestima, passando pelo combate ao estresse, depressão, até o desenvolvimento da aprendizagem. A cada dia a dança vem expondo seus aspectos positivos dentro da formação do sujeito, através da educação, e até mesmo contribuindo para a construção da sociedade.

Atualmente, a dança tem se tornado um estilo alternativo nas práticas pedagógicas, por orientar o movimento corporal de cada aluno de forma a explorar sua capacidade de criação, estimulando o autoconhecimento e favorecendo para aprendizagem. Segundo OSSONA (1988) “a dança ainda é uma manifestação de caráter étnico, é quando mais se parece com a “expressão corporal”, que foi ganhando terreno nos esquemas da educação”.

Contudo, a dança ao ser inserida ao conteúdo escolar não pretende formar bailarinos, antes disso, consiste em oferecer ao aluno uma relação mais efetiva e intimista com a possibilidade de aprender e expressar-se criativamente através do movimento. Nessa perspectiva, o papel da dança na educação é o de contribuir com o processo ensino-aprendizagem, de forma a auxiliar o aluno na construção do seu conhecimento. E também, assistir o professor enquanto recurso

pedagógico.

VERDERI (2009 p.33) declara que:

“a dança na escola deve proporcionar oportunidades para que o aluno desenvolva todos os seus domínios do comportamento humano e, por meio de diversificações e complexidades, o professora contribua para a formação de estruturas corporais mais complexas.”

Essa proposta se resume na busca de uma prática pedagógica mais coerente com a realidade escolar, onde a dança preparará o corpo e a mente dos alunos a fim de que se exercitem de acordo com suas necessidades, estimulando através dos movimentos espontâneos e a precisão do gesto, o processo ensino aprendizagem.

Com isso, percebemos que a dança na escola não é a arte do espetáculo, é educação por meio da arte. E tem suma importância para se alcançar os objetivos da Educação, um deles sendo o desenvolvimento do aspecto afetivo e social. Deste modo, esta prática propicia ao aluno grandes mudanças internas e externas, no que se refere ao seu comportamento, na forma de se expressar e pensar.

Segundo LABAN, (1990) “Quando criamos e nos expressamos por meio da dança, interpretamos seus ritmos e formas, aprendemos a relacionar o mundo interior com exterior”.

Às vezes, viver em sociedade é muito difícil, pois inclui aceitar o outro, suas opiniões e maneiras, aceitar os “não” que a vida nos proporciona. De fato, aprender a conviver no mundo exterior.

Nessa perspectiva, compreendemos que a dança permite ao indivíduo não só uma busca

de sua personalidade, mas ensina-o a viver em sociedade, a se relacionar com o seu eu e com o próximo, de forma prazerosa e não como uma obrigação.

A criança tem necessidade de andar e saltar: não a podemos condenar a ficar imóvel, porque certamente falharíamos e a prejudicaríamos (...). Porque a criança tem necessidade de agir, criar e trabalhar, isto é, empregar a sua atividade numa tarefa individual ou socialmente útil (...). (FREINET, 1974)

Diante disso, dançar é tão importante para uma criança quanto falar, contar ou aprender geografia. É essencial para a criança que nasce “dançando”, não desaprender essa linguagem pela influência de uma educação repressiva e frustrante. Para isso, a educação deve unificar corpo e mente, ensinando a pensar em termos de movimento para dominá-los, e não apenas se preocupar com o domínio da escrita,

do raciocínio lógico-abstrato e da linguagem.

O papel da dança na prática educativa tem o objetivo de resgatar, de forma natural e espontânea, as manifestações expressivas da nossa cultura. A expressão corporal como recurso da aprendizagem escolar, utiliza o corpo em movimento, estimulando a expressão de sentimentos e emoções que auxiliam na integração social.

Para MORANDI (2006), a criança tem o impulso inato de realizar movimentos similares aos da dança, sendo ela uma forma natural de expressão. Cabe à escola levá-la a adquirir consciência dos princípios do movimento, preservando sua espontaneidade e desenvolvendo a expressão criativa.

Nessa perspectiva, é papel da escola realizar a mediação conhecimento e a espontaneidade, ou seja, a escola precisa criar meios de aprendizagem por meio da dança, de

maneira que as crianças não tenham atitudes mecânicas, mas de forma natural ensinar os princípios dos seus movimentos, a função do corpo.

Contudo, o uso da dança na sala de aula não deve visar apenas proporcionar a experiências com corpo e diminuir conflitos decorrentes de esforços intelectuais excessivos. Na medida em que favorece a criatividade, pode trazer muitas contribuições ao processo de aprendizagem, se integrada com outras disciplinas.

A dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto, gerando a competitividade entre os alunos. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas

linguagens, desenvolvendo a auto expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento (MARQUES, 2003).

Desta forma, a escola deve estar sensível aos valores e vivências corporais que o indivíduo traz consigo permitindo desta forma que conteúdos trabalhados, se tornem mais significativos. Visto que, a educação através da dança possibilita a formação de cidadãos com uma visão mais crítica autônoma e participativa desta sociedade em que vivemos.

Precisamos pensar na dança no contexto escolar, tendo como prioridade os processos pedagógicos, compreendendo a importância de uma prática que respeite o corpo e a liberdade de expressão dos alunos.

Deste modo, através da dança, podemos introduzir em nossas salas de aula, momentos de reflexão, pesquisa, comparação, desconstrução das danças que apreciamos (ou não) e, assim,

podemos agir crítica e corporalmente em função da compreensão, desconstrução e transformação denossa sociedade.

Enfim, considerando que a dança deve estimular na criança a criatividade na conquista de sua autonomia, as experiências com o corpo dançante devem fazer parte da prática pedagógica. É importante reafirmar que combinar interesses e desafios corporais num ambiente integrativo entre a criança, emoções, pessoas e o mundo fazem da dança referencial para o aprendizado.

A INFLUÊNCIA DA DANÇA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

A visão de disciplina na escola sempre foi entendida como “não movimento” e as crianças educadas e comportadas são aquelas que simplesmente não se move. Alguns educadores julgam que, para ocorrer a aprendizagem, é preciso que o

aluno esteja sempre sentado e quieto.

Com isso, a dança ainda é percebida de forma equivocada por muitos professores e gestores, que costumam apresentá-la somente em datas comemorativas e na forma de apresentações de coreografias prontas.

Promover a educação através da dança escolar não se resume em buscar sua execução “festinhas comemorativas” (VERDERI, 2000); tampouco oferecer a ideia de que “dançar se aprende dançando”. (MARQUES, 2003)

Para estas autoras o estudo e a compreensão da dança, vão muito além do ato de dançar, ou seja, a dança no espaço escolar, não se resume ao ensino de danças ou técnicas de movimentos, mas auxilia na formação do indivíduo, contribuindo com sua construção de conhecimento.

Na concepção de ensino de muitos professores e gestores, a educação por meio da dança é nula, pois

o corpo é visto como objeto e a execução dos movimentos estão vinculados a uma perfeição técnica e estética. Porém, também encontramos a visão de que o ensino de dança deve unir conhecimento técnico e expressividade.

Para professores e gestores a dança deve trabalhar a sensibilidade, a expressão e suas possibilidades de ampliação e a comunicação corporal, e ao mesmo tempo não se afastar da técnica e de conteúdos formais. Dessa forma, para eles a dança deve ser trabalhada de forma ampla, favorecendo o desabrochar do corpo e automaticamente o processo ensino aprendizagem.

Para FIAMONCINI (2002-2003), é preciso lidar com o ensino de técnicas, sem impedir o aflorar da criatividade e da expressividade, pois o excesso de técnicas pode fazer com que fiquem esquecidos “os pensamentos, as necessidades e os sentimentos das pessoas, o que pode ocasionar-lhes uma falta de sentido para continuar dançando”.

Diante disso, fica claro que o ensino excessivo de técnica faz com que os objetivos essenciais do ensino da dança sejam esquecidos, deixados de lado, e com isso perde-se o interesse, o significado do dançar.

Na verdade, ao longo dos anos, a dança até tem deixado de ser vista apenas como uma manifestação artística e passado a ser percebida como um meio de reflexão crítica. O objetivo central do ensino da dança aos poucos tem se tornado o autoconhecimento e a construção desse conhecimento.

Para MARQUES (2005), nos conteúdos trabalhados em sala de aula a dança tem que estar vinculada com o contexto dos alunos: “o contexto dos alunos é um dos interlocutores para fazê-lo pensar a dança, pois garante a relação entre o conhecimento em dança e as relações sócio, político e culturais dos mesmos em sociedade”.

Com isso, percebe-se a importância da relação ensino- realidade, onde os conteúdos ministrados em sala de aula têm relação com a vivência do aluno. Enfim,

é preciso que os conteúdos despertem o interesse dos alunos, visto que nem sempre adança faz parte de sua realidade cultural. Muitas das vezes, ela é vista pelo aluno de forma preconceituosa.

Para os gestores, o conteúdo centrado na realidade e no contexto dos alunos deve ser transformado pelo professor de forma consciente e problematizadora para que o aluno entenda a dança como um processo individual, coletivo e social no qual todos podem produzir saberes e conhecimentos. (Revista Diálogo Educacional, 2008)

Diante disso, percebemos que o ensino da dança não pode ser meramente lançado pelo professor, o mesmo precisa analisá-lo, refleti-lo criticamente de forma que o professor conscientize o seu aluno da importância desse ensino e os seus benefícios enquanto recurso de aprendizagem.

A dança pode favorecer o aluno na constituição de saberes e conhecimentos, mas ante é preciso que a mesma faça sentido para este aluno, ou do contrário o

mesmo a perceberá apenas como uma forma de diversão.

Para os professores, a arte e, mais especificamente, a dança é um conhecimento tão importante quanto qualquer outro conhecimento presente na escola. E, portanto, o objetivo do ensino de dança na escola deveria ser trabalhar como o foco na construção do conhecimento dos alunos por meio do corpo, de maneira que o aluno pudesse vivenciar a dança como arte, sob a perspectiva de que os mesmos não criassem repulsos e expectativas equivocadas. (Revista Diálogo Educacional, 2008)

Nessa perspectiva, para atingir esse objetivo, não existe um método ideal de trabalho. É necessário que o professor observe a realidade corporal dos alunos e trabalhe com as linguagens das crianças, permeando com o conteúdo que ele quer abordar, ou seja, sempre elaborando suas atividades de dança de forma que faça uma relação com as demais disciplinas.

Com isso, se faz perceptível a necessidade da interação entre as disciplinas, que precisam estar interligadas, para que possam favorecer o processo ensino- aprendizagem, do contrário apenas serão conteúdos lançados, de formas isoladas, que não farão sentido algum para os alunos. Consequentemente, dificultará todo o processo de aprendizagem.

Segundo VERDERI (2009):

“as atividades e propostas da dança na escola são elaboradas e fundamentadas exclusivamente no movimento e nas possibilidades da variação deste e, também, nas informações concretas que esse movimento poderá oferecer ao aluno quando estivermos falando em educação nas demais disciplinas.”

Podemos perceber que, apesar de a maioria dos professores e gestores ainda manter uma visão do ensino de dança focalizado no ensino de técnicas, já

existem novas visões de propostas para o ensino de dança.

Atualmente já conseguimos fazer com que muitos desses professores e gestores possam refletir sobre ensino de dança, tendo como foco principal a visão de que este ensino deve sempre buscar o desenvolvimento da criatividade e expressividade, para que como consequência alcance a aprendizagem.

Sendo assim, o aluno deve ser visto como sujeito ativo e participante do processo ensino-aprendizagem. Em vez de apenas depositar conhecimentos, os professores precisam partir da realidade e da linguagem dos próprios alunos para promover o ensino de dança.

A DANÇA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Cada vez mais a dança vem sendo incluída nos currículos escolares e extraescolares, visto que a utilização da dança como prática pedagógica pode trazer muitas contribuições ao processo ensino

aprendizagem.

Segundo VERDERI (2009) “a dança na escola deverá ter um papel fundamental como atividade pedagógica... e por meio dessas mesmas atividades reforçarem a autoestima, a autoimagem, a autoconfiança e o autoconceito”.

Tal afirmativa nos faz compreender que, o papel educacional da dança visa o desenvolvimento físico, emocional e social do aluno. De forma que amplie sua visão na sociedade, tornando-o um indivíduo pensante, capaz de contribuir com essa sociedade.

Como a autora ressalta, a dança é fundamental como recurso pedagógico, visto que ela ajuda a construir no aluno um indivíduo mais confiante, reforçando sua autoestima, fazendo com que ele se sinta proveitoso, capaz. Enfim, a dança auxilia no desenvolvimento da autonomia do aluno.

De acordo com PICONEZ (2003) “os alunos aprendem pela prática”. Portanto, as atividades

pedagógicas de dança não podem isolar os alunos em quatro paredes, antes disso deve estimular a criança a descobrir o seu potencial expressivo e criativo.

Diante disso, fica claro que a dança enquanto processo de aprendizagem, possibilita o aluno aprender pelas experiências do próprio corpo, a compreender o ponto de vista do próximo, a desenvolver habilidades e a expressar sua criatividade.

Logo, a dança possibilita que a aprendizagem ocorra de forma prazerosa, através da prática, estimulando a todo instante o aluno. E não na antiga concepção de muitos educadores, citada no segundo capítulo desse estudo, de que a aprendizagem só se constrói com alunos quietos e em silêncio.

Para BERTONI (1992), a dança como fator educacional contribui no desenvolvimento psicológico, social, anatômico, intelectual, criativo e familiar.

Nessa perspectiva, a dança contribui para uma educação motora consciente e global, proporcionando

diversos benefícios no que se refere aos aspectos físicos, sociais e intelectuais.

O trabalho com a dança também possibilita a descoberta do próprio corpo, o reconhecimento de que cada indivíduo possui diferentes maneiras de se movimentar, o que resultara na conscientização do aluno com relação ao respeito à individualidade dos seres humanos.

A fala de Bertoni reforça ainda mais a visão de que a dança contribui para o desenvolvimento global do aluno.

Segundo NANNI (1995) a dança contribui para o desenvolvimento das funções intelectuais como: atenção, memorização, raciocínio, curiosidade, observação, criatividade, exploração, entendimento qualitativo de situações e poder de crítica.

Tal afirmativa da autora só nos leva a ressaltar que, a dança em seu caráter educativo pode trazer grandes contribuições para o desenvolvimento da

aprendizagem. Enfim, a dança pode contribuir para um bom aprendizado, sem que seja necessário deixar de lado os conteúdos programáticos, a mesma deverá estar voltada para o desenvolvimento da autoestima, confiança, motivação, elementos estes de suma importância para o processo ensino aprendizagem.

Diante disso, é perceptível a contribuição da dança como recurso pedagógico, visto que auxilia em diversas áreas que são de suma importância para que o aluno construa o seu conhecimento.

FUX (1983) defende que a dança é um instrumento que estimula a espontaneidade e a criatividade.

Nesta questão, é importante salientar que a dança, enquanto prática pedagógica favorece o desenvolvimento do aluno, tornando-o um sujeito capaz de pensar de maneira criativa, de expressar e se comunicar com o mundo que o envolve de forma espontânea. O que também nos faz observar a dança como uma forma natural de comunicação através da

expressão corporal.

Isso ainda nos faz refletir que, o trabalho com a dança em sala de aula tem que estar sempre voltado para a aprendizagem e não como uma forma de recreação. Porém, sempre estimulando a liberdade do aluno, do contrário o mesmo ficará reprimido e não alcançará o objetivo da aula.

De acordo com NANNI (1995) o movimento corporal é de vital importância para o desenvolvimento da criança, pois através de suas habilidades motoras ela expande seus conhecimentos.

Isso nos faz perceber que a partir do momento em que o aluno se torna consciente de si e de suas capacidades, o mesmo é capaz de se desenvolver e crescer, interagindo com o seu habitat, vivenciando experiências através do próprio corpo.

A visão da autora nos faz pensar que o corpo possui uma ligação interna, logo a mente está conectada aos movimentos. Portanto, estimular os movimentos

resultarána excitação da mente, que automaticamente favorecerá no processo de aprendizagem.

De acordo com FREINET (1991), “infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziria apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes”.

Partindo desse pensamento, o professor deve utilizar a dança como um recurso lúdico, capaz de enriquecer a aprendizagem em diversas disciplinas, estimulando a aprendizagem de forma livre e prazerosa, numa relação corpo e mente.

Estimular a aprendizagem de maneira livre e prazerosa significa estimular de forma que desperte o interesse do aluno, que o mesmo possa participar ativamente da atividade, e não de forma autoritária e repressiva.

De acordo ainda com OSSONA (1988) é necessário encarar o ensino da dança como uma atividade educativa, recreativa e criativa. E ainda, é necessário um plano de ensino e um plano de realização.

Diante disso, observamos que para a dança contribuir no processo ensino aprendizagem, é importante que antes, possamos entendê-la como uma atividade educativa, capaz de auxiliar o desenvolvimento global do aluno. Precisamos usar a dança em nossas atividades pedagógicas, de forma a permitir ao aluno maior vivência corporal possível, contribuindo assim com o seu desenvolvimento.

Para isso, a autora também ressalta a necessidade de se estar preparada. A necessidade do professor ter uma educação continuada e sempre preparar suas aulas com antecedência, enfim, ter o seu plano de ensino, mesmo que no momento de execução do plano possa aparecer algo fora do que se estava planejado. Tais atitudes, segundo a autora, também

contribuem para o processo ensino aprendizagem.

OSSONA (1988) ainda ressalta que “nossas crianças são dotadas de enorme potencial psicofisiológico, e nós somos responsáveis pelo aprimoramento desse potencial”.

Nessa perspectiva, para que isso ocorra, é fundamental que nossas atividades gerem sempre liberdade de expressão e beneficiem o desenvolvimento motor do aluno. Devemos explorá-lo ao máximo, tendo sempre o cuidado para não limitarmos e nem reprimirmos o seu desenvolvimento.

De fato nossos alunos são dotados de diversas habilidades e conhecimentos. Como professor cabe a nós aprimorá-los de forma que os mesmos se desenvolvam e busquem ainda mais conhecimentos.

Ainda é importante ressaltar que a dança, enquanto processo de aprendizagem contribui para a formação de um corpo vivo, que além de ocupar espaço e ter formas, possui expressão, desejos e interage com

as coisas da natureza. OSSONA (1988)

Isso nos faz aprender que a dança contribui para a formação de homens e mulheres mais conscientes da própria vida, favorecendo o processo de aprendizagem dessa conscientização e de outras mais pedagógicas.

Nessa perspectiva, a dança é de suma importância na formação do sujeito enquanto cidadão crítico, reflexivo e participativo.

Pode-se dizer então, que a dança enquanto processo educacional, não se resume em colaborar com o ensino de habilidades, mas sim, contribuir para o desenvolvimento das potencialidades humanas e sua relação com o mundo, favorecendo assim também com o processo de construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da**

educação e da pedagogia geral eBrasil. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRUDA, Solange. **Arte do movimento: as descobertas de Rudolf Laban nadoança e ação humana.** São Paulo: PW Gráficos; Editores Associados, 1988.

BERTONI, Íris Gomes. **A dança e a evolução: O ballet e seu contexto histórico;** Programação didática. São Paulo: Tans do Brasil, 1992.

BRASIL - **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA.** Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação física Brasília: MEC/SEF, 1997.

CUNHA, M. **Aprenda dançando, dance aprendendo.** 2 ed. Porto Alegre:Luzatto,1992.

FIAMONCINI, Luciana. **Dança na educação: a**

busca de elementos na arte e naestética. Revista Pensar a prática: Revista da Pós-Graduação em Educação Física, Goiânia, v. 6, p. 59-72, jul./jun. 2002-2003.

FREINET, C. **Conselho aos pais.** 2ª ed. Lisboa: Estampa, 1974.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUSARI, M. F. e Ferraz, M. H. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

GEHRES, Adriana de Faria. **A dança popular na**

pré-escola e no primeiro graumenor. Córporis – Revista da Escola Superior de Educação Física da UPE, ano 1, v. 1, n. 1, jul./dez. 1996.

LABAN, R. **Domínio do movimento.** São Paulo: Summus, 1978. LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna.** São Paulo: Ícone, 1990. **LDB** Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

LEVY, Tatiana. **Trazendo a dança para a educação infantil. Monografia de Especialização.** Rio de Janeiro, PUC- Rio, Departamento de Educação, 1998, mimeo.

MARQUES, I. **Ensino de Dança Hoje: textos e contextos.** São Paulo, Cortez, 1999.

MARQUES, I. **Parâmetros Curriculares Nacionais e a Dança: Trabalhando com os Temas Transversais.** Revista Ensino de Arte., no.2, ano I, 1998.

MARQUES, IA **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, IA **Dançando na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORANDI, C. **A Dança e a Educação do cidadão sensível**. In: STRAZZACAPPA, M. Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2006.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação – Princípios, Métodos e Técnicas**. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1995.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação – Pré –Escola à Universidade**. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1995.

OSSONA, Paulina. **A educação pela dança**. São

Paulo: Summus, 1988.

PEREIRA, SRC et all. Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. Revista Kinesis. Porto Alegre, n. 25, 2001

PICONEZ, S. C. B. A aprendizagem do jovem e adulto e seus desafios fundamentais. 2003. 9 f. Documento produzido para o Curso de Especialização de Educação Escolar de Jovens e Adultos - USP, São Paulo.

REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL. Formação para o ensino de dança. Curitiba, jan./abr. 2008
REVISTA KINESIS. Porto Alegre, n. 25, 2001.

REVISTA NOVA ESCOLA. Entrevista Moacir Gadotti. São Paulo (53), p. 22-25, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias

da educação, curvatura da vara. 32ª edição – Campinas, Autores Associados, 2003.

STOKOE, Patrícia & HARF, Ruth. **Expressão corporal na pré-escola**. São Paulo:Summus, 1987.

STRAZZACAPPA, M. A Educação e a Fábrica de Corpos: a dança na escola. Caderno Cedes, Campinas, ano XXI, n. 53, abr./ 2001.

VERDERI, EB .**Dança na escola**. 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

VERDERI, EB .**Dança na escola: uma abordagem pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente: O**

Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luis SilveiraMenna Barreto e Solange Castro Afeche. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PEDAGOGIA CIRCENSE

Mariane Grossi Perez

“Não são corpos que correm, saltam e brincam, mas sim Seres Humanos que se movimentam” (TAMBOER, 1979, apud KUNZ, 2001,p.69).

Segundo Silveira (2005), procurando analisar a relação professor-aluno no ato de ensinar e apreender a arte circense, pode-se enfatizar algumas questões proeminentes como a necessidade de demonstração dos exercícios; ensino voltado para o docente; valorização da aquisição do movimento de performance, ou seja, focadas num produto final.

O mesmo autor, durante uma investigação percebeu-se que os professores do Circo analisado, empregavam como saída didática a mostra dos exercícios, quando estes solicitam aos seus alunos que “deem uma olhada primeiro”, executando o modelo a ser seguido. Desta forma, os docentes transformaram-se no modelo a

ser adotado, tanto no que se refere às condições físicas como também na qualidade técnica e performática do movimento.

É importante que os professores circenses se voltem para um processo de aprendizagem que propicie aos alunos participar das situações de decisão do ensino, podendo chegar ao que Hildebrandt chama de “subjetivação da aprendizagem”, que se trata de encontrar medidas não-diretivas que formem de tal modo a situação de ensino que o grupo de alunos possa modificá-la e transformá-la de acordo com suas necessidades, motivados para o desenvolvimento da iniciativa própria e atividades produtivas (HILDEBRANDT, 1986, p.25).

Segundo Silveira (2005), no ensino que segue os princípios da subjetividade, é encontrado ambiente para a concepção e permite que se escape dos movimentos corporais padronizados, pois propicia que se arquitete, inventando e reformulando novos caminhos, novas

vivências, novas técnicas de efetivação de um próprio exercício (Figura 3).



Figura3: O circo como espaço pedagógico

Numa sociedade tecnicista, onde os especialistas assumem a solução dos problemas, cria-se uma necessidade de seguir os determinantes da ciência, num método crescente de desvalorização das experiências cotidianas (HILDEBRANDT, 2001).

Subjetividade passa a ser moldada, fabricada por este contexto social onde especialistas na produção de conhecimentos

produzem, também, desejos e interesses para a maioria, de acordo com os interesses de uma sociedade de consumo, ou de uma classe dominante (KUNZ, 1994, p.105).

O verdadeiro sentido/significado do ensino do movimento orientado pela performance não deve ser conhecido somente pelo professor técnico, neste sentido, os alunos terão a possibilidade de criar, e refazer as atividades, desenvolvendo a sua criatividade.

Intervenções e novos descobrimentos nas atividades circenses, que avalie as vivências e experiências registradas corporalmente na história dos educandos, devem ser levadas em conta pelos educadores. Hildebrandt ao falar de experiências, nos revela que a experiência de vida é “cinestésica” e “segue o princípio da luta subjetiva, da investigação subjetiva com o mundo. O resultado é, conseqüentemente, minha experiência” (HILDEBRANT, 2001, p. 86-88).

O educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa e

os educandos, os pensados; [. . .] e, finalmente, o educador é o sujeito do processo, enquanto os educandos são meros objetos. (GADOTTI, 1989, p.3).

Uma outra perspectiva para o compartilhamento do saber que pode ser desenvolvido nas oficinas de circo é a possibilidade do ensinamento baseado no paradigma das Concepções Abertas no Ensino, que traz uma metodologia

Orientada no processo, o andamento da aula e as ações desenvolvidas é que estão no centro do interesse didático[...] orientada nos problemas tem origem numa situação problemática.[...] Os alunos devem criar, experimentar e avaliar conjuntamente e com a ajuda do professor as várias possibilidades de solução (HILDEBRANDT, 2001, p.140).

O referido autor se aproxima do tema circo ao analisar aulas de ginástica cuja temática está inteiramente relacionada com atividades acrobáticas também utilizadas no circo.

Considerando a proposta de aulas ao ar livre, os movimentos nas atividades circenses durante as oficinas, seriam encaminhadas na forma de uma definição de um problema e de uma intenção. Fica em aberto como o problema deve ser resolvido. Não existem predeterminações das soluções, não há predefinições das formas do movimento. No entanto há uma definição do que se deve fazer (HILDEBRANDT, 2001).

Para além disso, se faz necessário também uma 'transcendência de limites' que leve os alunos a descobrirem, pela própria experiência, que se manifesta pela linguagem ou representação cênica, o que vivenciaram e aprenderam e que aprendam a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, para entender o significado cultural, o valor prático e também para descobrir o que ainda não sabem ou aprenderam (KUNZ, 1994,p.69).

Formular uma análise crítica que procura fornecer alguns caminhos como a busca de um saber fazer,pensar

e sentir, num processo que possibilite, numa proposta de aulas ao ar livre, um espaço de reflexão para que os alunos vivenciem as suas experiências e dêem significado próprio aos movimentos.

As práticas corporais circenses, por mais atrativas, interessantes e desafiadoras que possam parecer, não representam nem garantem uma transformação no processo de ensino-aprendizagem de práticas referentes ao corpo em movimento. Os procedimentos pedagógicos através dos quais esses saberes são partilhados é que definem, em última instância, as características daquilo que se ensina. Procedimentos estes orientados por valores, representações de ser humano e concepção de mundo (SILVEIRA, 2005,p.6)

Ainda de acordo com Silveira, a brincadeira e o lúdico, são propostas necessárias e obrigatórias que se valorizam num ensino voltado para a produção do prazer, do desenvolvimento emocional e criativo do ser humano. Constitui-se uma proposta de repensar os valores, pois vai

além do sistema da racionalidade e do trabalho produtivo, possibilitando a cada um ser produto e produtor de cultura.

Como ocorrido em outras atividades, como os esporte, a pintura e a dança, o circo deixou de ser uma atividade unicamente profissional. Atualmente pode-se observar muitas pessoas praticando as atividades circenses como forma de lazer-recreação, com fins educativos e sociais (BORTOLETO; MACHADO, 2003).

Compreender essa característica do público, suas intenções, necessidades, possibilidades, será tarefa fundamental ao profissional responsável pelas atividades. Conseqüentemente, é preciso desenvolver uma pedagogia que dê conta dessas novas necessidades, desse novo espaço de atuação.

A arte do circo ajudará a enriquecer ainda mais o legado cultural a ser ensinado e a formação humana de forma global, algo que defende Gallardo (2002).

Dessa forma entendemos que o circo, de acordo com Invernó (2003), é uma atividade expressiva, que reúne toda uma série de conhecimentos de alto valor educativo, que lhe dão coerência e justificam sua presença no currículo educacional. Atividade que necessita de uma

pedagogia própria, ou ao menos preocupada com suas particularidades.

Discorrendo sobre o processo de ensino-aprendizagem, Gallardo (2003) propõe uma postura didática do professor, que pode ser utilizada para facilitar as trocas entre a cultura corporal entendida por ele e a cultura corporal própria do aluno, sendo fundamental considerar as experiências e vivências anteriores. Um posicionamento que abrirá as portas para o conhecimento de outras culturas, sempre de forma contextualizada.

O interesse pedagógico não está centralizado no domínio puramente tecnicista dos conteúdos, mas sim no domínio conceitual dos mesmos, dentro de um espaço humano de convivência, no qual possam ser vivenciados aqueles valores humanos que aumentem os graus de confiança entre os integrantes do grupo.

Ainda na escola, no entanto nas atividades extracurriculares, pode-se dar um maior refinamento no trato do conhecimento, dessa forma se estará trabalhando a “prática”, um espaço de livre organização dos alunos. O objetivo do professor para esse espaço é fazer com que os

alunos aprendam a dominar e estabilizar as técnicas de execução dos conteúdos escolhidos.

Cabe ressaltar que em todos os âmbitos deve-se estar preocupado com a formação humana, independente do nível de aprofundamento, capacitando os alunos numa ampla esfera de conhecimento, e permitindo aos alunos um aumento das possibilidades de relacionamento com seus colegas.

As modalidades que exigem materiais de médio e grande porte poderiam ser trabalhadas no ambiente escolar respeitando condições como infra-estrutura, segurança e preparo dos profissionais. De acordo com Bortoleto & Machado (2003), essas modalidades poderiam ser trabalhadas em horários extracurriculares, como conteúdo complementar.

Entre as práticas circenses que podem ser aplicadas nas escolas, encontram-se os malabares. Sabe-se que o termo “malabares” foi tomado da costa de Malabar (região do sudoeste da Índia), como aponta o Dicionário crítico etimológico de J. Corominas:

“malabar, juegos, así llamados por la destreza con que los ejecutan ciertos habitantes de esta región costera del S.O. de la Índia” (apud Comes et al., 2000, p. 5).

A representação mais antiga que conhecemos sobre essa prática, antes mesmo de receber tal definição, encontra-se na região do Egito, na tumba de Beni Hassan, príncipe do Império Médio entre 1994 e 1781 a.C. De acordo com Comes et al. (2000), há imagens de figuras malabarísticas decorando objetos, os quais simulam a destreza de mulheres egípcias utilizando-se de várias bolas.

Comes et al. (2000), afirmam que

Os jogos de malabares são “actividades lúdicas que ponen em juego alguno de los aspectos básicos de los malabarismos (manos bajas, amortiguar, mirada arriba y ritmo) aunque no sean malabarismos propiamente dichos”. (Comes et al., 2000, p.10). Nesse caso, o aprendizado mediante os jogos de malabares não só torna-se um trabalho mais agradável e ameno que utiliza

apenas o malabarismo, mas também desenvolverá uma maior bagagem e domínio motor, graças às múltiplas situações com que os alunos podem deparar-se. (COMES et al. 2000, p.10).

Segundo Duprat & Bortoleto (2007), pode-se realizar malabarismos com qualquer tipo de objeto que permita ser agarrado e cujo peso e tamanho não impeça sua manipulação. Pode-se utilizar objetos simples (sapatos, bolas de meia etc.); obviamente existem medidas e materiais que facilitam esse processo. Porém, existem materiais específicos desenvolvidos e aperfeiçoados para essa prática, adaptados ao ambiente escolar:

- lenços ou panos: existem diferentes medidas e texturas, mas sua característica comum é o maior tempo de permanência no ar durante lançamento;

- bolas: podem ser ocas ou recheadas (com alpiste, areia, arroz etc.). Seu peso varia de 110 a 130 gramas e seu diâmetro entre 50 a 100mm, mas existem bolas de diversos pesos e medidas;

- aros: formados por dois círculos concêntricos. Com eles chega-se a manusear o máximo número de objetos;
- claves: objeto de três eixos composto por um corpo ou cabo e pela “cabeça”, na qual se concentra seu maior peso. Essas características outorgam-lhe amplas possibilidades de giros e equilíbrios. Por sua espetacularidade tornou-se um dos materiais mais utilizados pelos malabaristas profissionais.

O importante é que as atividades na escola sejam organizadas segundo o nível de complexidade do aprendizado dos alunos, buscando que os mesmos compreendam o significado e as relações existentes com suas outras atividades do cotidiano.

Considerações Finais

Através da prática circense, é possível trabalhar as mais diversificadas atividades, fazendo despertar o interesse e estimulando a prazerosa descoberta de novas experiências de movimento. Cabe aos professores intervir e contribuir nesta descoberta, proporcionando atividades

adequadas de acordo com o grau de maturação de cada um, para que possa ocorrer um desenvolvimento motor e psicomotor, contemplando os aspectos afetivos, cognitivos, social, e cultural dos alunos. Para Piaget (apud Mello 2002):

“A cada momento que alguém ensina prematuramente a uma criança algo que a criança poderia descobrir por conta própria, essa criança está perdendo a oportunidade de sua criatividade e de compreender totalmente o que foi ensinado”. (p.83)

O professor nunca pode se esquecer da importância de se planejar atividades que desenvolvam o cognitivo infantil, para que uma aula não seja apenas uma aula, mas sim um momento de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

O desafio que se apresenta é o de se incorporar a concepção da prática circense e seus objetivos na escola. Assim os modelos de aulas e concepções da área da prática circense, poderá ter o compromisso de contribuir na

formação dos alunos, na medida em que seus conteúdos permitam uma vivência de diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais.

Segundo os PCNs (1997), “o trabalho da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental é importante, pois possibilita aos alunos terem, desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.”

A Psicomotricidade resgata os jogos lúdicos e os trás para as aulas práticas, possibilitando o desenvolvimento global mais prazeroso para as crianças, pois elas aprendem brincando, assim constituindo uma aprendizagem pelo movimento de cidadãos participativos perante a sociedade e suas manifestações culturais.

A psicomotricidade através da prática circense precisa ser vista com bons olhos pelo profissional da educação, pois ela vem auxiliar o desenvolvimento motor e intelectual do aluno, sendo que o corpo e a mente são elementos integrados da sua formação.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, O. X. de; SIMAO, L. M. *O.Psicomotricidade e sua relação com a inteligência e a emoção*. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia** .Ano V – nº 9 –2007

BATISTA, N. S. *O tecido circense como manifestação da cultura corporal: fundamentos técnicos e metodológicos*. 2003. Monografia (Graduação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

BORTOLETO, M. A. C.; MACHADO, G. A. *Reflexões sobre o circo e a Educação Física*. **Revista Corpoconciência**, Santo André, n. 12, jul./dez. 2003.

BORTOLETO, M. A. C. *A perna de pau circense: o mundo sob outra perspectiva*. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, 2003.

BORTOLETO, M. A. C; CALÇA, D.H. *O tecido circense: fundamento para uma pedagogia das atividades circenses aéreas*. **Revista Conexões**, Campinas, v. 5, n. 2., 2007

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. – Brasília:MEC/SEF, 1997.

BOST, P. *Le cirque et le music hall*. Paris: Copyright, 1931.

CALÇA, D. H.; BORTOLETO, M. A. C. *La tela circense*. **Revista Zinkolika**, Barcelona, v. 11, p. 23-24, 2006.

CERARTI. Múltiplas Inteligências e Educação Física Infantil. Disponível: <<http://www.centroeducacional.ufla.br/educacaofisica/>>. Acessado em 18/07/09.

COMES, M.; GARCÍA, I.; MATEU, M.; POMAR, L. *Fichero: jogos malabares*. Barcelona: **INDE Publicaciones**, 2000.

COSTE, J. C. *A psicomotricidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan,

1992.

DENARDI, C. Contribuições do lúdico para o desenvolvimento da criança na educação infantil. Disponível em: <http://www.editoraopet.com.br/data/documents/storedDocuments>. Acessado em 28/07/2009.

DUARTE, N., Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55). Campinas: Autores Associados, 2001

DUPRAT, R. M. A arte circense como conteúdo da educação física. Relatório Final (Iniciação Científica) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FONSECA, V. da. *Psicomotricidade*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1996.

FONSECA, V. da. *Aprender a aprender: educabilidade cognitiva*. Porto

Alegre: Artes Médicas, 1998.

DUPRAT, R.M; BORTOLETO, M.A.C. *Educação física escolar pedagogia e didática das atividades circenses*. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 171-189, jan. 2007

GADOTTI, M. *Convite à Leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.

GALLARDO, J. S. *Discussões preliminares sobre os objetivos de formação humana e de capacitação para a Educação Física Escolar, do berçário até a quarta série do ensino fundamental*. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

GALVANI, C. *A formação do psicomotricista, enfatizando o equilíbrio tônicoemocional*. In: COSTALLAT, D. M. M. (Org.). *A psicomotricidade otimizando as relações humanas*. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

HILDEBRANDT, R. *Concepções Abertas no Ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

Textos Pedagógicos sobre o Ensino da Educação Física. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

INVERNÓ, J. *Circo y educación física: otra forma de aprender*. Barcelona: **INDE Publicaciones**, 2003.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

KUNZ, E. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 1994. **Educação Física: ensino & mudanças**. 2.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

LEITE, L. DE O. **O lúdico na educação à distância. Novas Tecnologias na Educação**. V. 3 Nº 1, Maio, 2005

LEONTIEV, A.O desenvolvimento do psiquismo. 3. ed. São Paulo: Moraes, Ltda., 1972.

LEVIN, E. A Clínica Psicomotora: o corpo na linguagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MELLO, A. M. de. Psicomotricidade, educação física e jogos infantis. – 4 ed. – São Paulo:Ibrasa, 2002.

OLIVEIRA, J. A. de (Org.). Circo. Biblioteca Eucatex de Cultura Brasileira. São Paulo: Prêmio, 1990.

SILVA, E. O circo: sua arte e seus saberes: o circo no Brasil do final do século XIX a meados do XX. Dissertação (Mestrado em História da Arte) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SILVEIRA, J.F.B. O mundo mágico do circo – O saber incorporado e compartilhado. Colégio Técnico Industrial - CTI/FURG.2005

SOARES, C. L. Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Rio de Janeiro: Editorial E. Andes, 1971.

VIGOTISKI, L. S., A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

AS LUTAS DA CLASSE TRABALHADORA E SUAS CONQUISTAS NAS ORIGENS DA POLÍTICA SOCIAL

Pamella Cristina da Silva Santos

Conforme Behring & Boschetti (2008, p.55) a luta de classes expôs em sua integralidade a questão social onde a luta dos trabalhadores pela redução da jornada de trabalho foi a principal bandeira de reivindicação seguida pela causa salarial que garantisse os meios de subsistência necessários ao trabalhador. Essa reação da classe trabalhadora com base no movimento grevista pressionou a classe burguesa a responder com concessões formais na forma de leis, mas sem abrir mão da intervenção da ação pública com repressão pelo Estado burguês. Portanto, as lutas envolvendo a jornada de trabalho e as respostas da classe dominante e do Estado marcaram as primeiras expressões da questão social.

Entre essas respostas do capital está o

estabelecimento de uma jornada de trabalho (10 horas) que nada mais foi do que um ajustamento do trabalhador coletivo a regulação do processo de depreciação do trabalho morto (maquinaria), assim a força de trabalho continua sendo interpretada como mercadoria na mesma lógica do processo de produção capitalista. Esse debate demonstra a ampliação das formas de enfrentamento históricas que se estendem a partir da luta por mudança na jornada de trabalho e na legislação fabril que contribuiu para a ampliação dos direitos sociais e na mudança do papel do Estado. Pierson (1991) apud Behring e Boschetti (2008) discutindo a origem do *Welfare State* entende que

o que ajuda a demarcar a emergência de políticas sociais são alguns elementos surgidos no final do século XIX, decorrentes da luta da classe trabalhadora. O primeiro foi a introdução de políticas sociais orientadas pela lógica do seguro social na Alemanha, a partir de 1883. Essa novidade [...] marcaria o reconhecimento público de que a incapacidade para trabalhar devia-se a contingências (idade avançada, enfermidades,

desemprego) que deveriam ser protegidas. O segundo elemento apontado pelo autor é que as políticas sociais passam a ampliar a ideia de cidadania e desfocalizar suas ações, antes direcionadas apenas para a pobreza extrema. (PIERSON, 1991 apud BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 64)

Entendemos que dentro da lógica dos princípios defendidos pelo liberalismo e incorporados pelo Estado capitalista a resposta dada à questão social no final do século XIX foi em geral repressiva, mesmo incorporando algumas demandas da classe trabalhadora na forma de leis que não atingiam o centro da questão social. Behring e Boschetti (2008, p. 63) salientam que “as primeiras iniciativas de políticas sociais podem ser entendidas na relação de continuidade entre Estado liberal e Estado social” que caracterizou a passagem e as mudanças nas relações do capital entre os séculos XIX e XX, que não necessariamente configurou uma ruptura com o capital. Houve sim mudança na perspectiva do Estado que passou a absorver e incorporar as orientações social-democratas. Dessa forma

Não se trata, então, de estabelecer uma linha evolutiva linear entre o Estado liberal e o Estado social, mas sim de chamar a atenção para o fato de que ambos têm um ponto em comum: o reconhecimento de direitos sem colocar em xeque os fundamentos do capitalismo. (IDEM, 2008, p. 63)

Nesse tempo, a mobilização e a organização da classe trabalhadora na luta por seus direitos sociais conseguiram assegurar importantes conquistas no âmbito dos direitos políticos que, não foi suficiente para instituir uma nova ordem social, mas contribuiu significativamente para mudar o papel do Estado em relação ao capitalismo, especialmente no princípio do século XX.

As autoras citam que neste período começam a acontecer mudanças significativas na relação do Estado com o trabalhador configurando algumas protoformas de um projeto de cidadania que são:

[...] a) o interesse estatal vai além da manutenção da ordem, e incorpora a preocupação de atendimento às necessidades sociais reivindicadas pelos trabalhadores; b) os seguros sociais concessão de proteção social pelo Estado deixa de ser barreira para a participação política e passa a ser recurso para exercício da cidadania, ou seja, os direitos sociais passam a ser vistos como elementos da cidadania; e d) ocorre um forte incremento de investimento público nas políticas sociais, com crescimento do gasto social: os Estados europeus passam a comprometer em média 3% de seu PIB com gastos sociais a partir do início do século XX. (PIERSON, 1991:107 apud BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p.65).

Não custou muito para que mudanças significativas decorrentes das implicações das crises no modo de produção capitalista alimentadas pelas conquistas sociais da classe trabalhadora com o movimento operário, que colaboraram na rápida reconfiguração dos padrões de acumulação e das respostas do capitalismo às novas expressões da

questão social que por sua vez trouxe também novas implicações para a política social.

É necessário acrescentar que o chamado Estado de Bem-estar Social ou *Welfare State* se caracterizou pela atuação do Estado intervindo na dinâmica social respaldado nos interesses de produção do sistema fordista, através da garantia de acesso da população aos serviços sociais (saúde, educação, habitação, etc), possibilitando ao trabalhador mais dinheiro para consumir em massa, os salários indiretos. Antunes (1999) acrescenta ainda que a dominação do fordismo/taylorismo, que perdurou do pós-guerra até a década de 1970 deu sinais de crise quando as taxas de lucros começaram a decair com a instalação da crise estrutural do capital. Como resposta a essa crise do padrão de acumulação vigente iniciou-se a reestruturação produtiva baseada no modelo toyotista, com uma nova ideologia neoliberal e a transferência do capital da produção para o mercado financeiro.

Para a classe trabalhadora essa mudança foi desastrosa do ponto de vista dos direitos sociais historicamente conquistados até então. Segue-se que

as crises requerem uma reconceituação na forma de produção e reprodução do capital, uma reestruturação produtiva que não se limita ao mundo do trabalho. Atinge e responsabiliza o Estado que por sua vez, como regulador do compromisso com o capital, fragmenta e particulariza a sua atuação nas políticas sociais.

A POLÍTICA SOCIAL NO BRASIL E SEUS PRINCIPAIS DESDOBRAMENTOS

Para se refletir sobre a formulação das políticas sociais no cenário brasileiro é necessário primeiramente lembrar que o desenvolvimento do capitalismo e das relações sociais ligadas a ele e decorrentes dele se deram de uma forma diferente que nos países de economia central. A princípio, sempre nos subordinamos aos reflexos dos fatos econômicos e sociais advindos das economias mais avançadas como todos os países de capitalismo periférico. Behring & Boschetti (2008) salientam algumas particularidades históricas que nos ajudarão a entender a evolução da intervenção do Estado na questão social e as

ambiguidades e contradições presentes na luta de classes que caracterizaram nossa construção político-social.

Queremos caracterizar aqui algumas tendências que estão presentes na evolução da política social em seu processo de transição como resposta do capitalismo às expressões da questão social dentro da realidade brasileira, sem perder de vista que o cenário de desigualdade nunca deixou de estar presente assumindo diferentes conformações como veremos a seguir.

Acompanhando a evolução histórica do capitalismo, ou seja: O capitalismo concorrencial (sec. XIX), o imperialismo clássico (fins do sec. XIX até a 2ª Grande Guerra Mundial) e o capitalismo tardio ou maduro (do pós-guerra até os dias de hoje) as políticas sociais se multiplicam lentamente num processo dialético com a própria formação dos contornos da vida econômica brasileira.

Depreende-se, portanto que essa primeira fase do capitalismo brasileiro é marcada pela consolidação conservadora da dominação burguesa no

Brasil, especialmente se se observa a imposição desta sobre a classe operária, marcada pela repressão ou pela cooptação no contexto do difícil capitalismo dependente, o horizonte histórico da burguesia brasileira dificilmente seria/será suficientemente amplo, no sentido da realização de uma revolução nacional e democrática”. Não é nosso objetivo neste momento aprofundar as mudanças históricas significativas ocorridas a partir da década de 1930 até meados de 1964, importa salientar que nesse período o capitalismo alcançou sua fase madura marcado por forte expansão, com taxas de lucro muito altas e o implemento de políticas sociais para os trabalhadores. Behring e Boschetti (2008) ainda completam que é nesse momento que se ergue o Estado social e os anos gloriosos nos diferentes formatos históricos que adquiriu e que só a partir dos anos 1960 é que experimenta os primeiros sinais de esgotamento.

São bastante significativos do ponto de vista histórico os acontecimentos políticos e sociais entre os anos 1930 e 1946. Foi nessa época que o Estado brasileiro sob a direção de Vargas tomou

algumas iniciativas no campo da assistência social. Foram criados o CNSS (Conselho Nacional de Serviço Social) e a LBA (Legião Brasileira de Assistência) para regular o cuidado com os pobres, tidos até o momento como incapazes de afirmar seus próprios interesses e de se organizar politicamente, encargo até então executado pelas instituições filantrópicas e religiosas, como já discutido no tópico sobre esta temática. De positivo no período foram as conquistas via movimento grevista operário: as férias, segurança e higiene do trabalho, o trabalho feminino e dos menores e a carteira profissional, que via de regra era o passaporte para a cidadania por causa da regulamentação de algumas profissões.

Do ponto de vista das políticas sociais o período pós-64 sob a ditadura militar foi o período de reedição da modernização conservadora como “via de aprofundamento das relações sociais capitalistas no Brasil, agora de natureza claramente monopolista” (NETTO, 1991), “reconfigurando nesse processo a questão social, que passa a ser enfrentada num movimento de repressão e assistência, tendo em vista

manter sob controle as forças do trabalho que despontavam” (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p.136). O regime busca adesão e legitimação através da expansão e modernização de ações iniciadas no período varguista, houve forte incremento da política social brasileira com a centralização da previdência social no INPS (Instituto Nacional de Previdência Social), criado em 1966. Em 1974 foi criada a Renda Mensal Vitalícia para os idosos pobres, no mesmo ano o Ministério da Previdência e Assistência Social com todo o aparato logístico administrativo implementado a seguir: o Dataprev (Centro de Processamento de Dados da Previdência Social), o SINPAS (Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social), o INAMPS (Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social) e o IAPAS (Instituto de Aposentadorias e Previdência da Assistência Social) (IDEM, p. 137).

Faleiros (2000) apud Behring e Boschetti (2008) salienta que,

[...] no momento de perda das liberdades democráticas, de

censura, prisão e tortura para as vozes dissonantes, o bloco militar-tecnocrático-empresarial buscou adesão e legitimidade por meio da expansão e modernização de políticas sociais. A unificação, uniformização e centralização da previdência social no INPS, retiram definitivamente os trabalhadores da gestão da previdência social, que passa a ser tratada como questão técnica e atuarial. (2008, p. 136)

Assim, enquanto no plano internacional inicia-se a reação burguesa à crise iniciada em 1960, no Brasil vivia-se a expansão do chamado “Milagre Brasileiro” atraindo o investimento maciço de capital estrangeiro.

A economia desenvolvimentista do “milagre econômico” não se sustentou chegando à década de 1980 com um endividamento estatal que chegou à cifra de 70% da dívida externa brasileira. O Brasil saltou de uma inflação anual de 91,2% em 1981 para 217,9% em 1985, certamente os efeitos desses índices de inflação e uma taxa de crescimento de 1% na indústria reforçaram a fragmentação dos investimentos

em políticas sociais destinadas ao enfrentamento do desemprego e da pobreza extrema.

Com toda essa adversidade, a principal atitude do Estado frente a sua necessidade de desoneração do alto compromisso assumido no campo da economia foi a diminuição do investimento social e o corte dos gastos públicos com políticas na área social de acordo com as orientações do FMI (Fundo Monetário Internacional) e do Banco Mundial. Couto (2010) completa a discussão, indicando que a partir de 1985 o país experimenta mudanças políticas marcantes que vão do fim da ditadura civil-militar, eleições diretas, Constituição Federal de 1988, mas também a intensificação do ideário neoliberal devido à crise que se alastrou por toda a América Latina.

Ressaltamos que durante o período da promulgação da Constituição Federal de 1988 e das discussões em torno da ampliação das suas conquistas na área social são colocadas novas bases para o atual Sistema de Proteção Social brasileiro com o reconhecimento de direitos sociais, não só para classe trabalhadora, mas num esforço de universalização dos

direitos. Paradoxalmente, no mesmo período o Brasil se tornou membro signatário do acordo firmado com os órgãos de financiamento mundiais como o Banco Mundial e o FMI que ficou conhecido como Consenso de Washington. Couto (2010, p. 145) ressalta ainda que no conjunto das exigências dos referidos órgãos tendo como base o “receituário teórico neoliberal” na década de 1980 estão “a indicação para a desestruturação dos sistemas de proteção social vinculados às estruturas estatais e a orientação para que os mesmos passassem a ser transferidos e gestados pela iniciativa privada”.

A Constituição Federal de 1988 forneceu do ponto de vista legal, um resgate da priorização de políticas sociais para o enfrentamento da extrema pobreza e do acesso aos serviços socioassistenciais, mas paralelamente também transferiu grande parte da operacionalização das políticas sociais para o chamado terceiro setor e para lá foram deslocados grandes recursos do orçamento público.

Alguns avanços notáveis no texto constitucional são a redefinição do que seja a seguridade social concebendo a assistência social

como política que integra a seguridade social de responsabilidade do Estado e direito do cidadão (art. 203 e 204) traçando seus objetivos no tripé saúde, previdência e assistência social. No campo jurídico rompeu com a concepção de assistência como favor e dos destinatários como tutelados.

A SEGURIDADE SOCIAL NO BRASIL PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Neste ponto salientamos a discussão de Boschetti (2009) sobre a seguridade social brasileira e seus modelos nesse período, onde,

Enquanto os benefícios assegurados pelo modelo bismarckiano se destinam a manter a renda dos trabalhadores em momentos de risco social decorrentes da ausência de trabalho, o modelo beveridgeano tem como principal objetivo a luta contra a pobreza. (BEVERIDGE, 1943 apud BOSCHETTI, 2009, p.325).

A diferença entre os dois modelos produziu o surgimento de diferentes modelos de seguridade social determinados pelas relações entre o Estado e as classes sociais nos países onde foram implementados. No Brasil, conforme Boschetti (2009, p.325) “os princípios do modelo bismarckiano prevalecem na previdência social, e os do modelo beveridgeano dominam o atual sistema de saúde pública e de assistência social, o que coloca a seguridade social brasileira entre o seguro e a assistência social”.

A autora aponta a contradição presente na lógica dos modelos de gestão da saúde, previdência e assistência social no modelo adotado pelo Brasil antes e depois da Constituição de 1988. Dessa forma, “um dos pilares que sustentam a estruturação da seguridade social é sua base na lógica do seguro social”. O princípio dessa lógica é “garantir proteção, às vezes exclusivamente, a às vezes prioritariamente, ao trabalhador e à sua família. É um tipo de proteção limitada, que garante direitos apenas àquele trabalhador que está inserido no mercado de trabalho ou que

contribui mensalmente como autônomo ou segurado especial à seguridade social” (BOSCHETTI, 2009, p.326). Assim, “essa lógica impõe um limite estrutural para a universalização da seguridade social”. O acesso a seguridade social pelo trabalho só se efetiva “em situação de pleno emprego” (IDEM, 2009).

Portanto, esse padrão de seguridade social só se efetiva e universaliza direitos se universalizar também o direito ao trabalho. Um exemplo citado pela autora é o de um trabalhador que não contribuiu para a seguridade social, chega aos 65 anos e não tem direito à aposentadoria. Assim, “aqueles que não contribuem, que não estão inseridos em uma relação de trabalho estável e que não têm direito ao benefício contributivo, tornam-se potenciais demandantes da lógica social, do benefício não contributivo”. (BOSCHETTI, 2009, p. 327).

Obviamente, nos países em que foi possível a implementação do “quase pleno emprego”, a expansão de direitos e políticas sociais com o objetivo de reduzir as desigualdades “não significou sua

extinção”. Para tanto

Reconhecer o direito à assistência social no âmbito da seguridade social significa defender ou desejar que essa política seja a referência para assegurar o bem-estar ou satisfazer às necessidades sociais no capitalismo, pois adotar essa opção seria ter como horizonte uma sociedade de assistidos. BOSCHETTI (2009 p.328)

Nos marcos da Constituição Federal de 1988 é que as políticas de previdência, saúde e assistência social foram reestruturadas com novas diretrizes e passaram a compor o sistema de seguridade social brasileiro, que acabou se caracterizando “como um sistema que conjuga direitos dependentes do trabalho (previdência) com direitos de caráter universal (saúde) e direitos seletivos (assistência)”. Boschetti (2009) menciona os avanços no texto constitucional, mas que

aquelas diretrizes constitucionais, como universalidade na cobertura, uniformidade e equivalência dos benefícios, seletividade e

distributividade nos benefícios, irreduzibilidade do valor dos benefícios, equidade no custeio, diversidade do financiamento e caráter democrático e descentralizado da administração, conforme Artigo 194, não foram totalmente materializadas e outras orientaram as políticas sociais de forma bastante diferenciada, de modo que não se instituiu um padrão de seguridade social homogêneo, integrado e articulado. (BOSCHETTI, 2009, p. 330)

A autora reconhece as conquistas da Constituição em seu caráter inovador e ter a intenção de compor um sistema abrangente de seguridade social, mas que acabou na prática conjugando um sistema “híbrido” como mencionado no parágrafo anterior. Ela analisa ainda que a seguridade social brasileira não avançou no sentido de fortalecer a lógica social e que

Essa imbricação histórica entre elementos próprios à assistência e elemento próprios ao seguro social poderia ter provocado a instituição de uma ousada seguridade social, de caráter universal, redistributiva,

pública, com direitos amplos fundados na cidadania. Não foi, entretanto, o que ocorreu, e a seguridade social brasileira, ao incorporar uma tendência de separação entre a lógica do seguro (bismarckiana) e a lógica da assistência (beveridgiana), e não de reforço à clássica justaposição existente, acabou materializando políticas com características próprias e específicas que mais se excluem do que se complementam, fazendo com que, na prática, o conceito de seguridade fique no meio do caminho, entre o seguro e a assistência. (BOSCHETTI, 2009, p.331)

Partindo do pressuposto que os princípios constitucionais assegurados na Constituição de 1988 estão sendo desconsiderados, a autora salienta que gradualmente estão sendo diluídos em sucessivas contrarreformas ou em medidas tidas como técnicas, “a universalidade dos direitos, a uniformidade e equivalência dos direitos, a diversidade de financiamento no sentido de transferir recursos do capital para o trabalho e gestão democrática e descentralizada”. Apenas, prossegue Boschetti (2009)

“o princípio de seletividade e distributividade é o único que não está sendo derruído, ao contrário, está sendo colocado em prática com bastante rigor”.

Assistência Social em 2005 o SUAS (Sistema Único de Assistência Social) que inaugurou a gestão da assistência social instrumentalizada na NOB-SUAS (Norma Operacional Básica) que define competências e responsabilidades na relação entre as entidades sociais. Com a criação do Plano Nacional de Assistência Social que por sua vez instituiu o SUAS, dois patamares de proteção social foram definidos: a proteção social básica e a proteção social especial que vieram a garantir a segurança de sobrevivência (de rendimento e autonomia), de acolhida e convívio ou vivência familiar. Mota (2008) citando (MDS, 2044, p.27-30) assevera que no primeiro caso

Como exposto na PNAS, são considerados serviços de proteção básica aqueles que têm a família como unidade de referência, ofertando um conjunto de serviços locais que visam à convivência, à socialização e ao acolhimento de famílias cujos vínculos familiares e comunitários não foram rompidos;

assim como a promoção da sua integração ao mercado de trabalho.

No segundo caso, continua a autora, o da proteção social especial “são considerados dois níveis de complexidade, a média e a alta. De acordo com os documentos oficiais, ambas estão direcionadas ao atendimento às famílias e indivíduos em situação de direitos violados; mas o que diferencia os níveis é a existência de vínculos familiares e comunitários...” (MOTA, 2008, p.190)

Até a implementação do PNAS e do SUAS estas intervenções eram feitas de maneira fragmentada e dispersa e não havia garantia de direitos, nem atendimento especializado;

Neste sentido, a criação do SUAS pode viabilizar uma normatização, organização (no sentido de romper com a sobreposição de papéis), racionalização e padronização dosam serviços prestados, inclusive considerando as particularidades regionais e locais. (COUTO, 2008, p.190)

Entre as mudanças operadas depois do SUAS, que são considerados avanços importantes e significativos no quadro de políticas sociais no Brasil, a autora destaca dois aspectos contemplados com sua implementação “a possibilidade de superar a histórica cultura assistencialista brasileira, levada a efeito pelo patrimonialismo da classe dominante, cujos traços principais são a ideologia do favor, da ajuda, da dádiva, [...] a outra refere-se à superação da ideologia da caridade e do *primeiro-damismo* [...] como dão indícios as competências requeridas para a implementação da proposta. (MOTA, 2008, p.191).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILLI, Pablo. Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-37.

ANTUNES, R. Crise Contemporânea e as Transformações no mundo do trabalho (p. 18-31). In: Capacitação em Serviço Social e Política Social, módulo 1. CFESS – ABEPSS – CEAD – UnB, 1999.

BARBOSA, W. Marxismo: História, Política e Método. Observatório Nacional do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica. IFG-Instituto Federal de Goiás, Pg. 33. Disponível em www.ifgoias.edu.br/observatorio/images acesso em 25/01/2013.

BARROCO, M.L.S. Ética e Serviço Social: Fundamentos Ontológicos – 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BEHRING, E.R., BOSCHETTI, I. Política Social: fundamentos e história – 5ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

BOSCHETTI, I. A política da seguridade social no Brasil. In: Serviço Social/ Direitos Sociais e Competências Profissionais, - Brasília/ CFESS/ÁBEPSS, 2009, p. 323-338.

CAMPOS, A.C. Transferência de Renda com condicionalidades. Tese de doutorado. FIOCRUZ, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2007.

CASTEL, R. As metamorfoses da questão social – uma crônica do salário. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

CERQUEIRA, G.F. A Questão Social no Brasil, crítica do discurso político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982, p. 57-92.

COGGIOLA, O. Escritos sobre a Comuna de Paris. São Paulo: Xamã, 2002, p.7-34.

COSTA, C. SOCIOLOGIA: Introdução à Ciência da Sociedade, São Paulo, Ed. Moderna, 1997.

COUTO, B.R. O direito social e a Assistência Social na sociedade brasileira: Uma equação possível? - 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010, p. 139-160.

ENGELS, F. A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra: segundo as observações do autor e fontes autênticas. São Paulo, Boitempo, 2008.

GUERRA, Y. et alii O debate contemporâneo da “Questão Social” In III Jornada Internacional de Políticas Públicas, UFMA, 2007, disponível em <www.joinpp.ufma.br>. acesso em 27/02/2018.

HOBSBAWN, E. A Transição do Feudalismo para o Capitalismo, 5ª ed., Paz e Terra, 2004.

HOBSBAWN, E. Era dos extremos, o breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

IAMAMOTO, M.V. O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional. São Paulo: Cortez, 2003.

Lei nº 8.069, de 13/07/1990 Estatuto da Criança e do Adolescente: Imprensa Oficial do Rio de Janeiro, 2012.

MARX, K. Os Pensadores. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. 2ª Ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos.

Os Pensadores. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Introdução. Para a Crítica da Economia Política, p. 100-257.

MAURIEL, A.P.O. Pobreza, seguridade e assistência social? Desafios da política social brasileira. In Revista Katalisis, Florianópolis, v.13 nº 2 p. 173-180, julho dezembro 2010.

MDS, Programa Bolsa Família, Desenvolvimento Social, Guia de Políticas e Programas, 2008.

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Programa Bolsa Família, Guia do gestor, 2006.

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Relatório de Gestão 2015, Brasília, 2016. Disponível em: cadastrounico@mds.gov.br

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Manual de Gestão de Benefícios, BRASÍLIA, 2008.

MENDONÇA, S. R. Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento. Rio de Janeiro, Graal, 1986, p. 6-106.

MONTAÑO, C. Pobreza, “questão social” e seu

enfrentamento. In: Revista Serviço Social e Sociedade, nº 110, São Paulo, abr./jun. 2012. Disponível em servicosocial@cortezeditora.com.br, acesso em 05/04/18..

MOTA, A.E. (org.) O Mito da Assistência Social: Ensaios sobre Estado, Política e Sociedade, 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008, p. 180-197.

O Mito da Assistência Social: Ensaios sobre Estado, Política e Sociedade, 3ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2009

NETTO, J.P. BRAZ, M. Economia Política: Uma introdução crítica, 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, J.P. Introdução ao método da teoria social. In: Serviço Social/ Direitos Sociais e Competências Profissionais, - Brasília/ CFESS/ABEPSS, 2009.

PMCA/SMAS, Secretaria de Assistência Social, Relatório Anual dos Programas, 2005. Disponibilizado pela secretaria executiva do Conselho Municipal de Assistência Social.

PMCA, Secretaria de Assistência Social, Relatório Anual dos Programas, 2008. Revista Época, Época Debate, os dilemas do Bolsa Família, ed. 10/11/2008.

SANTOS, W. G. Cidadania e justiça: política social na ordem brasileira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SILVA, M.O., YASBEK, M.C., GIOVANNI, G. A política

Social Brasileira no século XXI: A prevalência dos programas de transferência de renda. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M.O.S. Avaliando o Bolsa Família: unificação, focalização e impactos/ Maria Ozanira da Silva e Silva (coord.), Valéria Ferreira Santos de Almada Lima. São Paulo: Cortez, 2010, p. 19-22.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e (coord.) O Comunidade Solidária: o não enfrentamento da pobreza no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, M.O.S. et alii. A descentralização da política de assistência social: da concepção à realidade. In Serviço Social e Sociedade, nº 65, mar. 2001, p.124-145.

UGÁ, V.D. A categoria pobreza nas formulações de política social do Banco Mundial. In: Revista de Sociologia e Política, Curitiba, nº 23, p. 55-62, nov. 2004.

WEFFORT, F. Os Clássicos da Política. São Paulo: Ática, 1989, 2 v.

WOOD, E.M. A Origem do Capitalismo, Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 2001.

AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela Aparecida Pereira do Nascimento

Nossa pesquisa questiona como o professor de educação infantil trabalha a questão do gênero e sexualidade no espaço educativo. Como observa louro (1997), a escola é um dos lugares onde se delimita espaços, serve-se de símbolos e códigos, afirma o que cada um pode, ou não fazer. Dessa maneira, ao mesmo tempo, ela agrega, separa e institui normas, valores e crenças. Além disso,

[...] através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles (as) que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos (as) a sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos

arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos [...]. (LOURO, 1997, p.58).

O papel do (a) docente é indiscutível no processo de construção do aprendizado, o profissional deve atuar de forma a guiar o processo de reflexão do educando, possibilitando assim autonomia para os expressarem seus valores, ampliar sua rede de conhecimentos e tomar decisões e posições. O educador deve ter a consciência para não passar suas crenças, valores e opiniões como sendo verdades absolutas ou princípios a serem seguidos.

Analisando as respostas que obtivemos em conversas com educadoras, podemos verificar de imediato que existe uma grande diferença entre seus posicionamentos. Há caso de professora que, por exemplo, possui uma visão bem fechada sobre o assunto, mas tem o discernimento de que somente sua formação inicial é insuficiente para sua prática docente, Mariane alega não se capacitar pela vida corrida que a cerca. Chegamos à conclusão que esta professora vive presa pelo cumprimento de normas e combinados do colégio em que

trabalha, porém demonstrou-se leal e comprometida com a turma e com seu trabalho.

Já uma outra professora que entrevistamos, que possui pouca experiência na educação infantil tem uma visão bem ampla e aberta em relação a abordagem desse assunto, tendo feito vários cursos de capacitação, inclusive na educação infantil. Mostrou estar à frente no sentido de compreensões teóricas, é interessante ressaltar que ela também se mostrou bastante aberta a trocar informações e compartilhar conosco as experiências vividas em sala de aula;

Segundo Nunes; Silva (2000 p. 118-119)

A prática de reprimir, inibir, de escamotear e esconder a expressão e a curiosidade da criança é responsável pela maioria das crises e contradições dos conflitos emocionais e sexuais de nossos adolescentes. [...]. Não há plausibilidade educacional em esperar um suposto tempo de maturação para abordar a sexualidade das crianças, acreditando que 'quando chegar o tempo', serão criadas as condições de diálogo e informação sobre o universo sexual e afetivo. É o mundo adulto, a esfera institucional que deve oferecer esta alternativa e abrir esta perspectiva pedagógica. Não será possível falar com ressonância e respeito sobre sexualidade,

amor, gratuidade e prazer aos adolescentes, se não foram construídas as pontes e suportes na infância. Não é possível acreditar que o acesso aos adolescentes será fácil e natural se durante todos os conflitos emocionais e afetivos de criança o pai ou educador mantiver-se ausente, reticente, relutante e indiferente. (apud Rute, 2013, pag. 60)

O professor/escola trabalha com a relação de gênero e sexualidade no seu dia-dia, mas na maioria dos casos não percebe o quão importante são suas influências na construção das particularidades nas crianças que na maioria das vezes são identificadas (de acordo com o gênero) como meninas e meninos. Um exemplo desse fato acontece em sala de aula quando o docente pede para as crianças formarem uma fila de meninos e outra fila de meninas. Desta forma, observamos que as relações de gênero é alvo de ensinamentos dos adultos em relação aos educandos, onde eles definem o que não pode e o que pode ser feito pelas crianças na existência da sua sexualidade.

A escola é reprodutora do modelo construído pela sociedade, ocultando os desejos da criança e delimitando-

as a um único modo de viver a sexualidade. Diante disso, a criança encara essa questão como algo que deve ser pouco falado, evitado e até mesmo escondido.

A criança é um ser social onde o processo de desenvolvimento depende do espaço histórico em que está inserido. Manifestamos que a escola é um dos locais em que as crianças vivenciam diversas relações e apresentam questões quanto à formação do sujeito e sua posição na sociedade. A questão de gênero, do ponto de vista das relações entre os seres humanos, talvez seja uma das mais marcantes. O ambiente escolar é um dos primeiros lugares onde a criança se depara com as diversidades, inclusive as de gênero, onde sexo feminino e masculino ocupam/dividem espaços, reproduzem valores, entram em conflitos.

Assim, refletimos como o professor/escola pode colaborar na construção dos gêneros e das diferenças quando este institui posturas, ações e atitudes adequadas a cada aluno. É por meio de um extenso caminho que cada educando vai sendo inserido em seu lugar: professora/professor;

menina/menino; aluna/aluno, entre outras demais posições do sujeito.

Podemos concluir que algumas professoras adotam uma postura que silencia as inquietações dos alunos quando se diz respeito à sexualidade. Assim, cada vez mais a criança vai escondendo a expressão da sua sexualidade. Dessa maneira, evidenciamos a importância de o docente abandonar posturas conservadoras acerca deste assunto e buscar mudar seus comportamentos diante da expressão do gênero e sexualidade dos educandos porque com base em nossas pesquisas, verificamos que os professores ainda sentem dificuldade de lidar com a sexualidade infantil devido sua própria dificuldade pessoal em compreender e refletir a sua sexualidade. Desatacamos a atuação daquelas professoras que se preocupam com o desenvolvimento das crianças em relação ao assunto, referindo que as mesmas precisam ter conhecimento do seu próprio corpo e saber quem elas são.

Considerações finais

A questão do nosso trabalho gira em torno de como o/a professor/a de educação infantil trabalha a questão do gênero e da sexualidade em sala de aula, essas inquietações foram surgindo ao longo da nossa formação como pedagogas. Tínhamos a necessidade de saber se esses professores estão realmente preparados para lidar com a questão de gênero e sexualidade em sala de aula, se menosprezam essa abordagem ou até mesmo transferem essa responsabilidade para a família. Ao tentarmos compreender como o professor trabalha com esta questão do gênero e da sexualidade na educação infantil na análise dos textos teóricos, chegamos à conclusão que por mais que seja um tema que vem sendo discutido de forma mais intensa nos últimos anos há uma recusa, um controle muito grande por parte dos professores de “proteger” as crianças sobre tal, pois se não for falado, se não for discutido, os pequenos não terão curiosidades referente a isso levando assim essa responsabilidade para o ambiente fora da escola, como sendo obrigação da família ou da sociedade, não levando

em consideração que a escola não é neutra, ela não só reflete e reproduz como também expressa suas opiniões e gera julgamentos por muitas vezes embasados no senso comum.

Outro ponto que observamos é que com esse pensamento fechado sobre o assunto os professores acabam por achar normal separar as filas entre meninos e meninas, separar os brinquedos de acordo com o gênero, meninas tem que brincar de boneca e meninos de carrinho, e esquecem que essa é uma ação determinada pelos adultos e não pelas próprias crianças, elas por si só não fazem essa diferenciação, assim como o adulto não deveria fazer, pois a sexualidade é uma construção social e histórica.

O professor tem que ter consciência que está formando sujeitos para cidadania, e que sua prática irá influenciar o futuro dessa criança, ele não pode acreditar que seu papel é somente transmitir conhecimento, pois vai muito além disso, ele tem que mostrar para seu aluno como conviver com as diferenças e respeitar a diversidade do mundo em que estamos inseridos.

Assim os professores devem compreender que a educação sexual tem que começar sim na educação infantil, pois vai bem mais além do que trabalhar uma questão biológica, sendo possível trabalhar com valores como, respeito, solidariedade e direitos humanos. Não pode haver separação ou diferenciação entre meninos e meninas para que assim o nosso mundo seja mais justo.

Com isso, compreendemos que o papel do (a) docente é indispensável no processo de construção do aprendizado, o profissional deve atuar de forma a conduzir o processo de reflexão do educando. A partir das entrevistas realizadas, tomamos conhecimento de como o docente pode colaborar na construção dos gêneros e das diferenças quando este institui posturas, ações e atitudes adequadas a cada aluno. A forma como a escola e o professor trabalha com as relações de gênero e sexualidade acaba delimitando as identidades do educando, e quando essa delimitação é ultrapassada, os docentes não sabem como agir com questões ligadas ao gênero. Não queremos aqui evidenciar o que é certo ou

errado, mas refletir sobre abordagem deles em relação ao assunto.

Observamos que algumas das docentes entrevistadas possuíam uma postura que silenciava as inquietações dos alunos em relação ao gênero e sexualidade dos pequenos e a outra docente tinha uma visão mais ampla sobre essa abordagem, a sua preocupação efetiva era com o desenvolvimento das crianças, assumindo que os pequenos precisavam ter conhecimento do seu próprio corpo e saber quem elas eram. Desta forma, percebemos a importância de o professor refletir toda sua prática docente, assumindo sempre uma visão crítica, a fim de favorecer o aprendizado de seus alunos, verificamos a dificuldade que elas sentem em lidar com essa questão dentro da escola. Elas acreditam que esse tema seja um grande desafio para ser trabalhado, não só na educação infantil, mas pela escola como um todo. Elas apontam também, uma formação acadêmica insuficiente para tratar desse assunto dentro de sala. Notamos que não é nada fácil trabalhar a questão do gênero e sexualidade na educação infantil, pois como

podemos perceber através das entrevistas há inúmeros fatores que fazem com que essa abordagem seja limitada ou até mesmo excluída nas escolas. Um dos primeiros e talvez mais importantes fator a nosso ver, seja a falta de formação dos docentes, os professores saem da faculdade para sala de aula sem saber como lidar com essas questões.

Outro fator que nos chamou atenção foi o tabu existente perante esse tema, o assunto fica oculto dentro do ambiente escolar porque os alunos de educação infantil são muito pequenos, no entanto nas mídias essas crianças convivem com essa temática sem nenhum pudor, e o que é pior sem uma intervenção adequada de um adulto para direcioná-las e orienta-las perante seus questionamentos, e essas acabam formando conceitos equivocados e errôneos, que outrora poderiam ser sanados na sala de aula de forma simples a satisfazer a curiosidade da criança, sem comprometer seu desenvolvimento, ou sua formação de identidade.

Não cabe mais a escola se esquivar perante a essa problemática, e o professor pôr a culpa a sua má formação

inicial, o professor é único responsável pela sua formação continuada, é preciso ir à busca de novos conhecimentos e aprendizado para poder sanar os obstáculos recorrentes em sua carreira profissional. Concluímos, que para o docente, de fato lidar com a questão de gênero e sexualidade na educação infantil e não somente nela, é sim um grande desafio, porém é necessário questionar a posição a qual está sendo tomada como educador formador de cidadãos, a fim de buscar o melhor desenvolvimento e aproveitamento de seus alunos. Com a intenção de refletir sobre as questões de gênero e sexualidade existentes nas práticas da educação infantil, nosso trabalho visa colaborar com a reflexão sobre a prática dos docentes e a sua formação para uma atuação mais significativa para o cenário do ambiente escolar. Para que haja um “despertar” sobre o assunto é necessário que ele seja abordado, seja discutido constantemente tanto nas formações de professores, quanto dentro do ambiente da escola, sendo o melhor caminho para quebrar os tabus e disseminar os preconceitos que estão ao redor dessa abordagem.

Referências Bibliográficas

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

CANZONIERI, Ana Maria. Metodologia da Pesquisa Qualitativa na Saúde. RJ: Vozes, 2010.

FELIPE, Jane. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar (org.). *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual na Sala de Aula: relação de gênero, orientação sexual, e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (pag. 65-70)

LOURO Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade, educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____.(Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MONTEIRO, André M. e outros. Pesquisa Qualitativa e Psicodrama. SP: Agora, 2006.

Renca, R.R.R. Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionado. Disponível em: I: <http://bdigital.ipq.pt/dspace/bitstream/10314/2133/1/PES%20-%20Rute%20R%20R%20Renca.pdf>. Acesso em 03 de set. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. SP: Cortez, 23ª. edição: 2007.reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

SOUZA, Jane Felipe Ferreira de. Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil. In: 22ª Reunião Anual da ANPEd GT7 - Educação infantil, setembro de 1998.

VIANNA, Claudia. **Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar**. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p. 119 – 129.

A NECESSIDADE DE IMPLANTAR LIBRAS NA EDUCAÇÃO

Priscila Domingues Lacintra

Segundo Vygotsky (1988) o ser humano adquire seus conhecimentos através da interação com o meio, utilizando de símbolos para interagir. A linguagem é um sistema simbólico relacionado ao pensamento, que forma as funções mentais superiores, dessa forma para o desenvolvimento do ser humano, é indispensável a aquisição de um sistema linguístico.

A criança ouvinte, logo quando nasce, já começa a entrar em contato com sua língua, que recebe naturalmente como herança dos pais, e assim o desenvolvimento da fala acontece através do retorno auditivo que vivencia e processa. Esse período é muito importante, pois propicia o desenvolvimento emocional, cognitivo e social.

Diferente da ouvinte, a criança surda não tem o retorno auditivo para interagir e se comunicar de maneira convencional, para não prejudicar seu desenvolvimento é

necessário buscar outra forma de comunicação, é então através da Língua de Sinais que ela conseguirá desenvolver essas habilidades. Para a criança que tem pais surdos é mais fácil estabelecer a comunicação, pois recebe a LIBRAS como herança dos pais, que já utilizam esse sistema linguístico. Porém, a maior parte das crianças surdas nascem em lares de famílias ouvintes, e que geralmente não conhecem a Língua de Sinais, por isso não adquirem naturalmente a que deveria ser sua primeira língua (LIBRAS), afetando assim sua comunicação e seu desenvolvimento logo nos primeiros anos de vida, conforme questiona Ronice Müller de Quadros:

Como uma criança, filha de pais ouvintes que nunca viram a Língua de Sinais, não conhecem pessoas surdas e nem imaginam o que fazer para comunicarem-se com seu filho, vai adquirir a sua primeira língua? Esse é um grande obstáculo para o desenvolvimento psicossocial da criança surda e para o ensino eficiente da língua portuguesa (sua segunda língua), pois a criança nem sequer nasce em um ambiente que favoreça o desenvolvimento de sua primeira língua, no caso do Brasil, a LIBRAS. Nota-se que não é um problema da criança por ela surda, mas um problema social que pode gerar consequências irreversíveis no desenvolvimento da criança

caso não seja oferecido a ela o direito de ter acesso à aquisição de uma língua de forma natural". (QUADROS, 1997, p. 29).

Assim, seria no ambiente escolar que a criança surda que ainda não adquiriu sua língua, teria a oportunidade de adquiri-la. Mas para que isso aconteça é necessário uma proposta educacional e profissionais capacitados, que atendam às necessidades do sujeito surdo, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

Considerando que não há educação sem comunicação, a escola não pode depender apenas de recursos e procedimentos metodológicos específicos, mas da qualidade da interação, da comunicação e das formas de mediação utilizadas. O indivíduo surdo precisa dialogar para poder interagir, é necessário então o professor dominar a LIBRAS, para que estabeleça uma relação efetiva com o aluno.

A escola tendo o professor que domina a Língua de Sinais, já é um grande avanço para inclusão do surdo, mas não é o suficiente, ou ainda, a presença de um

intérprete de língua de sinais em uma sala de aula onde há alunos surdos e ouvintes obviamente oportuniza situações antes impensáveis em sua ausência. Mas ainda assim não resolve todos os problemas, pois a questão é ainda mais complexa. O aluno surdo poderá se comunicar plenamente com seu professor, ou intérprete, aprendendo os conteúdos acadêmicos, desenvolvendo seu cognitivo, mas ainda não estará interagindo efetivamente com seus colegas de classe, que podem até o acolher, mas se não compartilham da mesma língua, se relacionaram de forma limitada, apenas com trocas de informações básicas, não conseguindo estabelecer relações mais complexas como falar sobre pontos de vista diferentes, emoções, dúvidas, não havendo assim total socialização, estando em desigualdade com os demais, conforme apresenta Botelho:

O fato de que o Surdo não tem uma língua compartilhada com seus colegas e professores, está em desigualdade linguística em uma sala de aula onde todas as pessoas são ouvintes e falantes de uma língua oral, que representa para ele uma língua estrangeira. (BOTELHO, 1998, p. 32)

O ideal seria que houvesse a inserção da LIBRAS em todo o espaço escolar, deixando de ser utilizada apenas como recurso pelo professor, passando a ser utilizada por todos os envolvidos na comunidade escolar. Para isso é necessário implementar uma proposta pedagógica voltada para estudos em nível de especialização e direcionada a profissionais envolvidos com a inclusão de alunos surdos na qual proporcionará aos alunos uma formação bilíngue e bi cultural, intelectual, social e emocional, de maneira integrada, harmoniosa e progressiva, com vista a uma cidadania crítica, solidária e participativa. Seria necessário um ensino ministrado em Português e LIBRAS em todas as séries. Pela importância que têm as línguas para o intercâmbio entre as pessoas ouvintes e surdas, valorizando a comunicação, que também deve fazer parte da grade curricular das Escolas de maneira geral.

A inclusão dos deficientes auditivos na educação

A importância da Língua de Sinais, a garantia de sua aquisição e a utilização da mesma vem sendo reconhecida como um caminho necessário no atendimento educacional de crianças com deficiência auditiva.

O Brasil enfrenta nesse início de século e milênio uma série de desafios na área da Educação, principalmente na questão da Educação Especial.

E nesta relevância nós brasileiros temos que superar os mecanismos objetivos e subjetivos que tem impedido o acesso ou dificultado a permanência de alunos com necessidades educativas especiais em escolas, aspectos já superados em vários países em décadas passadas.

A esse respeito Mazzotta afirma:

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente para os Estados Unidos

e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil.

Uma investigação sobre estas medidas mostra que até o final do século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Algumas dessas expressões, ainda hoje, são utilizadas a despeito de sua impropriedade, segundo meu ponto de vista. (MAZZOTTA, 1999. p.17)

Diante deste quadro, há que se atentar constantemente para que os direitos, historicamente conquistados sejam assegurados e possam proporcionar condições benéficas a inclusão social e conseqüentemente à educação de todos os alunos, alcançando patamares mais elevados que busque efetivar a educação como direito de todos, ou seja, garantir o acesso, a permanência e a qualidade do ensino.

Percorrendo os períodos da história, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas sociais marginalizadas, inclusive quanto ao acesso ao saber. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e criavam conhecimentos. A pedagogia da

exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como estão sendo construídas as condições da existência humana.

Esse artigo procura discutir problemas e apontar algumas soluções na atuação pedagógica junto aos alunos surdos, proporcionando várias possibilidades de uso da língua de sinais.

É certo que cada surdez e cada surdo tem uma história pessoal, como qualquer outra pessoa, mas a surdez precisa ser encarada de forma mais consciente pela própria sociedade.

Tenta-se tirar o habitual para dar um enfoque nos principais aspectos, no estudo dos processos de significação da surdez e dos surdos na sociedade atual: a questão da cultura, a questão do poder, a questão das identidades e a questão da educação. Esta última será analisada no subtítulo seguinte.

A educação de crianças surdas tem sido vista como uma meta a ser alcançada, visto que as tentativas educacionais feitas até o momento não têm se mostrado suficientemente eficientes (salvo algumas experiências) para fazer com que as crianças e adolescentes surdos

possam atingir o mesmo desenvolvimento acadêmico, social, e profissional, que os ouvintes.

A preocupação em atingir uma educação verdadeira, ou seja, fazer com que estas crianças e adolescentes possam fazer uso de todas as suas capacidades, tornando-se indivíduos surdos íntegros, participantes dos fatos do mundo que os cerca, relacionando-se com outros indivíduos, sejam surdos ou ouvintes, em igualdade de condições.

Diversos estudos levantam questões sobre aspectos que permeiam este aprendizado e pode-se observar que muitos deles levantam hipóteses e fazem análises que convergem para um ponto em comum: onde reside o motivo do fracasso escolar das crianças e adolescentes surdos?

Por muito tempo acreditou-se que o fracasso escolar vivido pelas crianças surdas estava relacionado à própria surdez. Melhor dizendo, acreditava-se que a surdez causava um déficit cognitivo responsável, então, pela dificuldade escolar.

Atualmente, pode-se entender que não é essa a realidade. Os surdos têm potencialmente as mesmas

capacidades que os ouvintes para o desenvolvimento da língua escrita, para o raciocínio lógico e outras habilidades necessárias para o aprendizado, mas para que isto ocorra, suas necessidades particulares (por ter uma perda auditiva, por não ter acesso à língua oral da mesma forma que as crianças ouvintes, por captar o mundo de forma diversa dos ouvintes) devem ser consideradas e respeitadas.

Estudos sobre o desenvolvimento da língua escrita (LIST, 1990; SVARTHOLM, 1994; DAVIES, 1994) demonstraram que este processo só ocorre se tiver como base um conhecimento prévio de linguagem, ou seja, que esta aprendizagem se baseie no desenvolvimento anterior de uma primeira língua, que no caso dos ouvintes, é a língua oral. Isto não quer dizer que a escrita seja uma mera transposição da língua oral, mas que somente a partir de uma primeira língua poderemos lidar com a cadeia de significações que envolvem um texto escrito. Mas, para os surdos, qual seria esta primeira língua?

Segundo (LIST, 1990, p. 35), os surdos, apesar de rodeados pela língua escrita desde seu nascimento, mostram-se em desvantagem se comparados com a

população de ouvintes pois, apesar da língua escrita ter suas particularidades e características próprias, é baseada num sistema alfabético que, por sua vez, é derivado dos sons da fala, língua está de difícil acesso aos surdos.

Portanto, acredita-se num trabalho de valorização da língua do próprio surdo que é a Língua de Sinais devidamente já reconhecida no nosso país e sobre este assunto falaremos mais adiante, vários autores preocupados com a educação dos surdos no Brasil, procuraram identificar tais problemas (FERNANDES 1989, TRENCHÉ 1995 e MELO 1995) e apontar caminhos possíveis para a prática pedagógica (GÓES 1996 e LACERDA 1996).

O método oral, seja ele acupédico ou multissensorial, baseia-se em uma série de fundamentos para que a criança possa desenvolver a fala e a audição. Desta forma, o aprendizado da língua escrita está inteiramente baseado na oralidade.

Segundo NORTHERN & DOWNS (1978, p. 72):

O pressuposto fundamental do oralismo é que se deve dar a toda criança surda a oportunidade de se comunicar através da

fala. Estas crianças não devem se misturar às crianças que se comunicam gestualmente, para não perderem nenhuma oportunidade de se comunicar oralmente. O treinamento na fala e na leitura oro-facial permitem um ajustamento mais cedo ao mundo que a cerca, que é falante e ouvinte.

Em decorrência destes pressupostos é que a visão oralista prega a necessidade de inserir as crianças surdas na escola comum, já que a fala é a base para todo o aprendizado.

O descontentamento com o Oralismo as pesquisas sobre Língua de Sinais deram origem a novas propostas pedagógicas-educacionais em relação à educação dos surdos, e a tendência que ganhou impulso nos anos 70 foi a Comunicação Total – Bimodalismo.

O Bimodalismo surgiu na década de 60 nos Estados Unidos com decorrência do desenvolvimento de pesquisa sobre a Língua de Sinais (STPKOE, 1960) e de constatações sobre o melhor desenvolvimento acadêmico de crianças surdas, se comparadas aos seus pares, filhos de ouvintes (MOORES,1978). Entretanto, por trás destes

estudos, há uma grande insatisfação com os resultados obtidos durante quase um século de educação oralista.

Entendida “como uma filosofia que incorpora as formas de comunicação auditivas, manuais e orais apropriadas para assegurar uma comunicação efetiva com as pessoas surdas” (SCHINDLER, 1988), recebeu inicialmente o nome de Comunicação Total.

Enquanto concepção original, a filosofia da Comunicação Total propunha a exposição da criança ao maior número de informações possíveis (auditiva, oral, sinalizada, escrita, etc.) para que ela se apropriasse daquela que lhe fosse mais útil para seu desenvolvimento global, sem qualquer valorização desta ou daquela forma, mas sim daquela possibilidade de desenvolvimento pleno, de acordo com as possibilidades de cada criança.

Entende-se por desenvolvimento global, o desenvolvimento linguístico, intelectual, social, acadêmico e emocional da criança.

No Brasil, a Comunicação Total ou Bimodalismo, é uma prática que se utiliza de Sinais retirados da Língua de Sinais e da Língua oral concomitantemente. A estrutura da língua apresentada às crianças é, portanto da língua oral.

Dessa forma, as crianças expostas a esta abordagem poderão ter seu desenvolvimento de leitura e escrita com base na leitura oro-facial, na sua própria articulação, no uso de resíduos auditivos, no alfabeto datilológico e nos sinais.

Existem críticas aos sistemas combinados, outra de forma de se chamar o Bimodalismo. A principal delas trata da questão da apresentação concomitante da Língua oral acompanhada de Sinais.

Como a Língua Oral e a Língua de sinais tem características totalmente diferentes uma da outra, a segunda acaba sendo “recortada” e “montada” na ordem do português falado, sendo, desta forma caracterizada e desrespeitada.

Paralelamente ao desenvolvimento das propostas de Comunicação Total ou Bimodalismo, estudos sobre Línguas de Sinais foram se tornando cada vez mais estruturados e com eles foram surgindo também alternativas educacionais para uma educação Bilíngue.

A proposta Educacional Bilíngue, como o próprio nome diz, pressupõe que os surdos desenvolvam competência em duas línguas: a Língua de Sinais e a

Língua utilizada pela comunidade majoritária ouvinte que é o português.

Uma proposta de educação com bilinguismo exige aceitarmos, em princípio, que o surdo é portador de características culturais próprias, só que, por muito tempo, afirmamos nossa posição, negando essas características próprias culturais e sociais do surdo.

O respeito às diferenças é o primeiro passo do processo do respeito à educação com bilinguismo. Tanto os surdos quanto os ouvintes que convivem com esta comunidade, serão adeptos da educação bilíngue, se par a par, forem adeptos ao respeito às diferenças de características culturais das comunidades de surdos e de ouvintes.

Deve-se salientar que, se, por um lado sabemos que a proposta de educação com bilinguismo está comprometida com o uso das duas línguas, quer pelo surdo, quer pelos profissionais da área. Muitas vezes parece um pouco utópico pensar assim, mas não é impossível pois como já foi dito muitos profissionais e educadores estão empenhados para que esta conquista se concretize.

A linguagem torna-se elemento integrador do sujeito no mundo e dessa forma, a educação infantil é um espaço privilegiado para o desenvolvimento infantil.

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

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

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

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

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

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

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

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

O desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como um processo social, e suas

experiências de linguagem concebidas como instâncias de significações e de mediação nas suas relações com a cultura nas interações com o outro.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Considerações finais

As observações feitas fortalecem o argumento da importância e valorização da Língua de Sinais no trabalho educacional com a criança.

A participação intensa do instrutor surdo nas frentes de atuação é imprescindível para um projeto que assuma o direito da criança em ter uma escolarização em que suas possibilidades linguístico-cognitivas sejam concretizadas e que o contato desde cedo na Educação Infantil com as duas línguas (a LIBRAS e o português) contribuíssem para o favorecimento da construção da identidade da criança surda e o fortalecimento da comunidade e de sua cultura.

As práticas docentes vivenciadas nos últimos anos apontam para um abismo entre legislação e realidade escolar. Talvez fosse pertinente novos trabalhos de pesquisa envolvendo esta relação, no entanto para este trabalho objetivou-se aprofundar por meio de um estudo documental e bibliográfico a questão da legislação da educação especial e educação inclusiva no âmbito nacional, sem, naturalmente, esgotar o assunto.

Aceitar a Língua de Sinais implica em aceitar a Comunidade Surda e sua cultura que, aos poucos, em nosso país vai se tornando forte e respeitada. Aceitar a

diferença, acreditar nas possibilidades da pessoa surda e lutar, junto a ela, pelos direitos de uma minoria linguística.

Devemos sair da comodidade de usar língua oral e de tentar impingir ao surdo o modelo da maioria. É a hora de deslocarmos o eixo da educação para o aluno surdo.

Referências bibliográficas

BALIEIRO, Clay Rienzo. **O deficiente auditivo e a escola**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.

BOTELHO, Paula. **Segredos e Silêncios na Educação dos Surdos**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998.

BRASIL. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA. A fundamentação filosófica**. Coordenação geral SEESP/MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

_____. **SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez** – Brasília: SEESP/MEC, Ministério da Educação. Secretaria do Estado da Educação, 2004.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de Língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FARIA, M. C. C. S. **O direito a ser diferente em sociedade: a problemática da integração escolar**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação Especial: UFSCAR, n.10, janeiro/abril, 1993.

FELIPE, Tanya e NOGUEIRA, Marilene. **Projeto: implantação, em caráter experimental de uma proposta de Educação Bilíngüe para crianças surdas na fase da Educação Infantil**, 1996 (mimeo).

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, Surdez e Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

HARRISON, Kathryn M. P. e LODI, Ana Claudia B. e MOURA, Maria Cecília de. **Escolas e Escolhas: Processo Educacional dos surdos**. São Paulo: Roca, 1997.

LACERDA, Cristina B. F. De. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cadernos CEDES, set. 1998, vol. 19, nº 46, p. 68-80.

MARCHESI, Álvaro. **O desenvolvimento cognitivo e lingüístico das crianças surdas: Perspectivas educativas**. Madri: Alianza, 1987.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: Caminhos para uma nova identidade**. São Paulo: PUC, tese de doutoramento, 1996.

NOGUEIRA, Marilene de Almeida. **Interação professor-ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas**. Brasília: CORDE, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre. Artmed. 1997. Quantitativo de Surdos no Brasil. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/page/quantitativo.asp>.> Acesso em: 19 mai 2021.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos – a caminho do bilingüismo**. Rio de Janeiro: EDUFF, 1999.

_____. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**, Manaus: EDUA, INEP e COMPED, 2002.

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

_____. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre psicologia e a educação**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **Atualidades da Educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TIBOLA, Ivanilde Maria. **Educação especial: parcerias e desafios**. In: Conferência Nacional de Educação Cultura e Desporto. Desafios para o século XXI: coletânea de texto da Primeira Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **Pensamento e linguagem**. SP, Martins Fontes, 1988.

HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS DA EAD (EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA)

Francisco Boico

1 Histórico

Conforme Nunes (1994), a EAD tem uma longa história de experimentações, sucessos e fracassos. Segundo Andrade (1997), existem registros de experiências de educação por correspondência iniciadas no final do século XVIII, as quais tiveram considerável desenvolvimento no século XIX. *À priori*, a EAD atendia às expectativas de quem, por motivos diversos, não podiam frequentar aulas com horários e local fixos. Hoje, o EAD existe em quase todo o mundo, atendendo a um público bastante variado. Segundo Ong (1998), a primeira tecnologia que permitiu a EAD foi a escrita. Sem a escrita, as informações eram transmitidas pela fala e a educação das pessoas se fazia pela via prática. “Assim, a escrita permitiu que as informações fossem registradas e transmitidas independentemente do tempo e do espaço” (FRANCO, 2005, p.1).

Segundo esse autor, um texto escrito pode alcançar uma longa distância, o que é um poder inestimável quando comparado à distância reduzida alcançada pela voz de um orador. Assim, o material impresso tornou-se o foco do ensino por correspondência.

Struchiner et al. (1998), as iniciativas tradicionais de EAD antes, se baseavam em materiais auto-instrucionais impressos e distribuídos por meio dos Correios. Os cursos oferecidos tinham por objetivo a capacitação de pessoal por meio de exercícios e atividades que levavam ao domínio de habilidades. Essas ofertas vinham de encontro às necessidades do mercado. No Brasil, o Instituto Universal Brasileiro (IUB) foi uma das primeiras instituições a oferecer cursos por correspondência. Nos cursos por correspondência as relações estabelecidas entre a instituição de ensino e o aluno:

[...] tinham como objetivo primordial oferecer feedback sobre seu desempenho nos trabalhos e exercícios corrigidos. Ao aluno, cabia a tarefa de ler e "absorver" o conteúdo, seguir os procedimentos e sequências definidas e fazer os exercícios propostos no próprio material,

normalmente cobrindo uma abrangência e um nível de profundidade pré-determinados. A experiência de aprendizagem era, portanto, eminentemente individual, isolada e baseava-se, quase que exclusivamente, na distribuição e utilização de materiais [...] (MARTINS et al., 2008, p.2).

De acordo com Cortelazzo (1997), até a Segunda Guerra Mundial ocorreram muitas experiências no sentido de melhor desenvolver as metodologias aplicadas ao ensino por correspondência. Depois, essas metodologias foram fortemente influenciadas pela introdução de novos meios de comunicação de massa, principalmente o rádio, cuja vantagem era o baixo custo e a facilidade para o aluno, que podia estudar em qualquer lugar, em casa, no trabalho etc.

Nesse sentido, segundo Litwin (1997), devido à facilidade de acesso, alto nível de cobertura e à flexibilidade, o rádio oferece diversas possibilidades para a EAD no tocante ao desenvolvimento de programas de educação formal e não formal. Dessa forma, a radiodifusão deu origem a muitos projetos importantes, principalmente no meio rural. No Brasil, a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923 por Roquette Pinto, foi o marco inicial da EAD no

Brasil, transmitindo programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, de línguas, de literatura infantil e outros de interesse comunitário (ALVES, 1994).

Segundo Nunes (1994), no Brasil, uma experiência que se destaca enfocando o rádio foi o Movimento de Educação de Base (MEB). Esse tinha como objetivo maior alfabetizar jovens e adultos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Outra experiência foi a do Instituto Rádio Técnico Monitor, fundado em 1939, com opção no ramo da eletrônica.

Porém, conforme Litwin (1997), apesar da radiodifusão ser aberta e dirigir-se a um público massivo, anônimo e heterogêneo, a comunicação interpessoal era unidirecional. Isso porque ao aluno ouvinte não era possível a comunicação com o emissor radiofônico pelo mesmo meio, somente por telefone ou carta. Raras vezes o aluno se dirigia até o local da emissora.

Em um outro instante, segundo esse autor, a televisão, autêntico meio de comunicação em massa, surgiu como um novo instrumento didático, permitindo que a imagem e

som fossem levadas a localidades remotas. A TV educativa, *a priori*, era baseada na linguagem e na estrutura escolar. Mas, havia a necessidade de que as propostas televisivas educativas respeitassem as características do meio. Por isso, os programas televisivos passaram a ter o formato de “telenovelas”, ou seja, a característica de contar histórias, atraindo, assim, um número significativo de telespectadores.

Descreve-se a seguir um breve resumo da história da EAD segundo Giusta e Franco (2003).

A EAD não é uma iniciativa recente. Vem sendo construída em todo mundo ao longo dos anos e foi no século XIX que começaram as primeiras experiências dessa modalidade, destacando o marco na história, quando no jornal de Boston, datado de 20/03/1828, foi anunciado um curso de taquigrafia para as pessoas que moravam na região, as quais receberam material com as lições em casa, semanalmente.

No final deste século, em 1892, a Universidade de Chicago criou um curso por correspondência.

Já no início do século XX, outras universidades americanas seguiram o mesmo caminho iniciando experiências com os cursos para a escola primária, como o caso de Calvert, em Baltimore.

Foi assim que a EAD foi se consolidando no decorrer do século XX, até que em 1969 foi criada a Universidade Aberta da Grã-Bretanha a *Open University*.

A expansão da EAD iniciou com outras universidades, a exemplo da *Fern Universität* da Alemanha e da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) da Espanha, que formularam programas de graduação e pós-graduação com excelente aceitação por parte de estudantes do mundo inteiro.

Mas foi a *Open University* (Alemanha) que demonstrou a possibilidade de desenvolver propostas de EAD de alta qualidade, diante da complexidade do processo

ensino/aprendizagem, em que os cidadãos pudessem se inserir no mercado de trabalho com as mesmas condições dos egressos da forma tradicional.

O prestígio da EAD na América Latina ocorreu com o nascimento da Universidade Autônoma do México, aos sistemas de EAD da Universidade de Brasília (UnB), da Universidade de Honduras e aos programas de EAD da Universidade de Buenos Aires.

Já as iniciativas das Universidades Canadenses, a Universidade Aberta de Venezuela e a Universidade Estatal à Distância da Costa Rica, surgiram depois, por volta da década de 70, que passaram a adotar os modelos de produção e implementação de projetos da Open.

Na década de 60 o correio marcou a primeira geração de EAD. Nessa fase a comunicação entre alunos e professores ocorria por meio de troca de correspondências. A partir dessa década, a segunda geração da EAD acontece com o material impresso e integra os meios de comunicação audiovisuais.

No início da década de 80, a EAD baseada no modelo construcionista propõe uma educação mais aberta, flexível preocupada com a diversidade dos alunos e com o contexto sociocultural. As diferentes tecnologias incorporadas ao EAD foram determinantes ao longo de sua história. Nessa década o uso de recursos multimídias contribuiu para o crescimento da EAD, até hoje muito utilizado.

Nos anos 90, mais precisamente em 1994, com o surgimento da internet, a distância deixou de ser um obstáculo para essa modalidade de educação. A incorporação da rede de satélite, correio eletrônico, utilização da Internet, recursos associados a outras mídias vieram contribuir significativamente para que a EAD viesse a se consolidar.

A figura abaixo apresenta, na prática, o processo de EAD “ontem & hoje”:

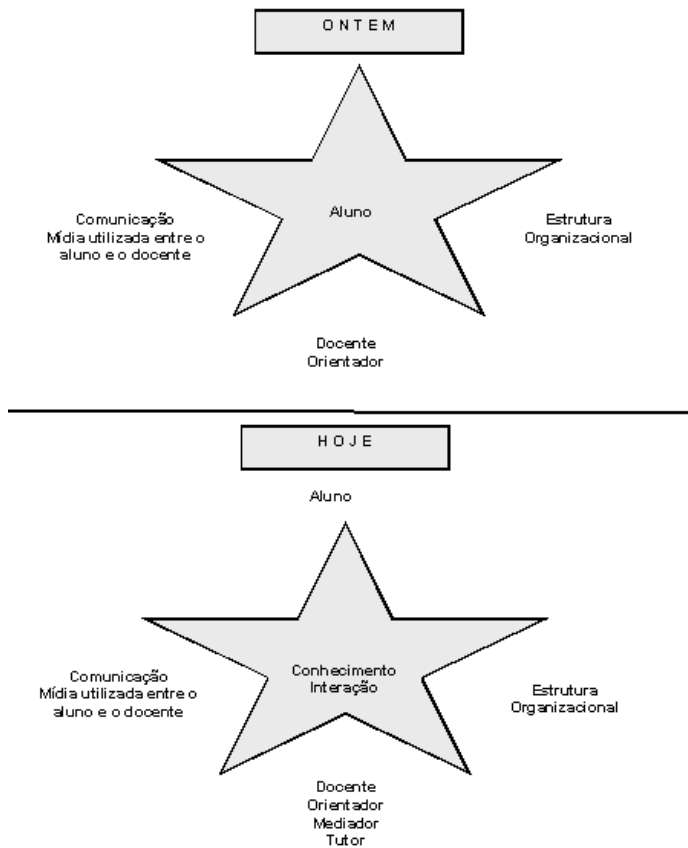


Figura 1 - EAD: ontem e hoje.
 Fonte: Adaptada de Borba (2006).

2. Características

Na literatura, em geral, a EAD é caracterizada como um ensino no qual o professor e o aluno, separados por espaço ou tempo, interagem por meio de uma comunicação mediada por textos impressos ou por algum tipo de tecnologia. Assim, a comunicação é a base de um sistema de EAD.

Nesse sentido, Moran (2005, p.21) ressalta que a EAD é o processo de ensino-aprendizagem, “[...] mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Os mesmos não estão juntos de maneira presencial, mas conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a internet. Mas também podem ser usados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o *CD-ROM*, o telefone, o *FAX* e tecnologias semelhantes.

A principal característica da EAD, que a distingue do ensino presencial, é a separação física do professor e do aluno no espaço e/ou tempo. Nesta modalidade de educação, a comunicação entre alunos e professores passa a ser mediada por recursos didáticos

sistematicamente organizados, combinados e veiculados através dos diversos meios de comunicação capazes de suprir a distância que os separa fisicamente (DIZERÓ et al., 1998, p.454).

A EAD caracteriza-se pela separação de local e/ou tempo entre o estudante e o professor, entre os estudantes e entre o estudante e os recursos de aprendizagem; e pela interação entre o aluno e o professor, entre alunos e entre os estudantes e os recursos de aprendizagem conduzidos por meio de uma ou mais mídias. Os diversos modelos de EAD são formados por componentes centrais do processo educacional: apresentação de conteúdos, interação com professores, com outros alunos e com os recursos didáticos, e a avaliação do desempenho (MORAN, 2005).

De acordo com Barros (1994), entre as principais vantagens da EAD estão a sua capacidade de atender um grande número de alunos e a possibilidade de maior aproximação do professor com o aluno em comparação com ensinamentos em aula tradicional, apesar de seu potencial e abrangência, a EAD apresenta algumas limitações, como por exemplo:

- Diminuição do espaço de socialização pela escassa interação dos alunos com o docente e entre si;
- Empobrecimento da troca direta de experiências proporcionada pela relação educativa pessoal entre professor e aluno;
- Lentidão no *feedback* (retorno) e na retificação de possíveis erros, embora os novos meios tecnológicos reduzam estes inconvenientes;
- Baixa possibilidade de proporcionar algo mais que instrução ou transferência de conteúdos;
- Perigo da homogeneidade dos materiais instrucionais; todos aprendem o mesmo, por um só pacote instrucional, conjugado a poucas ocasiões de diálogo aluno/docente;
- Para determinados cursos há necessidade de o aluno possuir elevado nível de compreensão de textos e multimídia. Nesse sentido é sabido que nem todos têm condições financeiras/intelectuais para absorver novas tecnologias.

No entanto, para o mesmo autor, a maioria dos sistemas de *software* que dão apoio às atividades educacionais pela

internet adota a metáfora do livro eletrônico. Neste sentido, os sistemas como *AulaNet* - ferramenta de ensino a distância e um ambiente de *software* baseado na *Web* e *WebCT*. Trata-se de um sistema que possui um *browser* como interface para a criação de ambientes educacionais baseados na *Web*, que apesar de larga disseminação, baseiam suas aulas em informações textuais.

A figura abaixo apresenta um método para a implementação de um curso *on-line*:

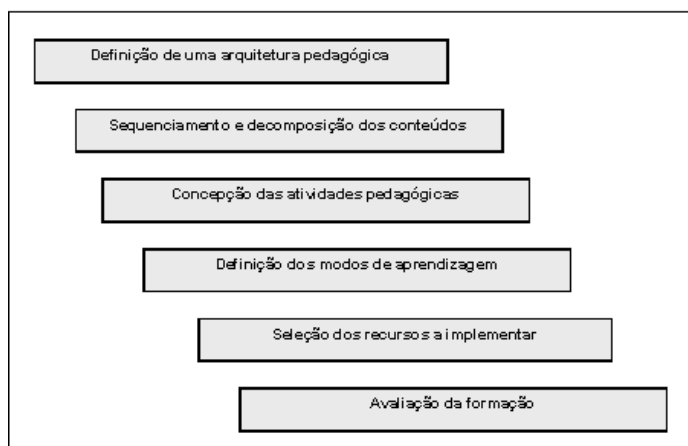


Figura 2 - Curso *on-line*.

Fonte: Adaptada de Silva e Fabrice (2008).

Segundo Barros (1994) novas e modernas tecnologias tornaram possível a melhoria da qualidade de transmissão das informações diminuindo a distância real entre professor e aluno. Entre as tecnologias emergentes, encontram-se as tecnologias de videoconferência. Assim sendo, é possível unificar os aspectos dos ambientes de aprendizagem educacional caracterizados pelos contextos e culturas; cooperativos, pelas atividades e iterações; computacionais e pelas tecnologias de comunicação e implementação.

Cabe aqui citar Brna (1998) quando ressalta que a aprendizagem cooperativa pode ter significados diferentes, atendendo, assim, a objetivos educacionais também diferentes como pro exemplo, a tecnologia de videoconferência evidencia o aspecto educacional mais importante que é a interação; possibilitando aos professores debaterem os assuntos do tema de aula com alunos em tempo real. Assim sendo, a adoção do trabalho

cooperativo no ensino à distância associada a recursos multimídia apresenta características importantes ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, cabe aqui ressaltar que:

A difusão da tecnologia amplifica seu poder de forma infinita, na medida que os usuários apropriam-se dela e a redefinem. As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa. Dessa forma, os usuários podem assumir o controle da tecnologia [...] (CASTELLS, 2002, p.51).

3.EAD no Brasil

De acordo com Litwin (1997), no Brasil, o início da EAD não está associado ao material impresso, e sim ao rádio. A fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1923 por Roquette Pinto transmitia programas de literatura, radiotelegrafia, telefonia, línguas, literatura infantil e outros de interesse comunitário:

Em 1936 surgia o Instituto Rádio Técnico Monitor, com programas dirigidos ao ramo da eletrônica e em 1941 o Instituto Universal

Brasileiro, dedicado à formação profissional de nível elementar e médio utilizando material impresso [...] A Diocese de Natal, no Rio Grande do Norte criou escolas radiofônicas que deram origem ao Movimento de Educação de Base - MEB em 1959 colocaram entre as experiências de destaque em ED, cuja preocupação básica era alfabetizar e apoiar os primeiros passos da educação de milhares de jovens e adultos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. O projeto foi desmantelado pela ação do governo pós 1964 (ALVES, 1994, p.16).

Em 1970 surge o Projeto Minerva irradiando cursos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial produzidos pela Fundação Padre Landell de Moura (FEPLAM) e pela Fundação Padre Anchieta. Este programa foi implementado como:

[...] uma solução em curto prazo aos problemas do desenvolvimento econômico, social e político do país. Tinha como fundo um período de crescimento econômico, conhecido como "o milagre brasileiro", onde o pressuposto da educação era de preparação de mão de obra para fazer frente a este desenvolvimento e a competição internacional (PRETI, 1996, p.59).

Este projeto foi mantido até o início dos anos 80, “[...] apesar das severas críticas e do baixo índice de

aprovação, 77% dos inscritos não conseguiram obter o diploma” (PRETI, 1996, p.61).

No início dos anos 70 o número de analfabetos no Brasil era um entrave à modernização do país, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. Na impossibilidade de confiar nos princípios pedagógicos do exilado Paulo Freire, a opção governamental foi a adoção das primeiras experiências de educação por satélite, baseado no relatório *Advanced System for Communications and Education in National Development* (ASCEND), idealizado pela *Stanford University*, que preconizava a eficácia de um protótipo de “sistema total” de utilização do audiovisual com a finalidade de educação primária (MATTELART, 2001). Surgiu então em 1974 o projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI) que, no formato de telenovela, atendia as quatro primeiras séries do primeiro grau.

O projeto foi interrompido em 1977-1978 sob o pretexto oficial de que seria demasiado dispendioso comprar outro satélite; colocando em evidência as contradições nas diferentes

instâncias do Estado brasileiro entre as estratégias em matéria de telecomunicações, educação e política científica (MATTELART, 2001, p.190).

Outra iniciativa sem o êxito esperado foi o projeto desenvolvido pela Universidade de Brasília em meados da década de 70, quando influenciados pelo sucesso da *Open University* Britânica, adquiriram os direitos de tradução e publicação e começaram a produzir alguns cursos próprios. A inadequação do discurso da direção, apresentando a EAD como substituto da presencial, as divergências políticas na época e a falta de competência na gestão foram as causas. Hoje a UnB conta com um Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância (CEAD), vinculado à Reitoria e à área de Extensão Universitária que já produziu vários cursos em impresso, vídeo e disquetes (NUNES, 1994). Foram várias as iniciativas que não tiveram sucesso e continuidade, entre elas:

- Organização de projetos-piloto sem a adequada preparação de seu seguimento;

- Ausência de critérios de avaliação dos programas projetos;
- Inexistência de uma memória sistematizada dos programas desenvolvidos e das avaliações realizadas (quando essas existiram);
- Descontinuidade dos programas sem qualquer prestação de contas à sociedade e mesmo aos governos e às entidades financiadoras;
- Inexistência de estruturas institucionalizadas para a gerência dos projetos e a prestação de contas de seus objetivos;
- Programas pouco vinculados às necessidades reais do país e organizados sem qualquer vinculação exata com programas de governo;
- Permanência de uma visão administrativa e política que desconhece os potenciais e as exigências da EAD, fazendo com que essa área sempre seja administrada por pessoal sem a necessária qualificação técnica e profissional;
- Organização de projetos-piloto com finalidade de testagem de metodologias.

Conforme Nunes (1994), alguns projetos se destacam como, por exemplo:

- A Fundação de Teleducação do Ceará (FUNTELC) ou Televisão Educativa do Ceará (TVE). Desde 1974 desenvolve ensino regular de 5^a a 8^a série. Em 1993 tinha 102.170 alunos matriculados em 150 municípios;
- A Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) e a Fundação Roberto Marinho lançaram o Telecurso 2^o. Grau, que até hoje no ar, utilizando programas de TV e material impresso vendido em banca de jornal, para preparar os alunos para o exame supletivo;
- Programa Um Salto para o Futuro, em 1991, uma parceria do Governo Federal, das Secretarias Estaduais de Educação e da Fundação Roquette Pinto, dirigido à formação de professores. Este programa cresceu e aprimorou o atendimento aos professores, aumentando o número de telepostos organizados pelas Secretarias de Educação dos Estados;
- Telecurso 2000, em 1995 nos mesmos moldes;

Assim, no Brasil, a EAD assume muitas formas e é promovida por diversas instituições (PRETI, 1996).

4 Legislação

O decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assinado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e sujeito ainda às revisões da Câmara de Deputados e do Senado, tem 12 artigos dos quais comentam-se aqui os referentes à questão operacional dos cursos.

A Lei, ainda sujeita a alterações da Câmara de Deputados e do Senado, mostra a preocupação do governo com a credibilidade dos diplomas e certificados obtidos por meio de cursos por EAD, centralizando o credenciamento das entidades autorizadas a promover cursos por intermédio desta metodologia. O artigo 4º permite que diplomas ou créditos obtidos através de cursos à distância sejam válidos em qualquer instituição de ensino nacional. O art. 7º exige que a avaliação do aluno seja presencial. Esta providência busca garantir a autenticidade e evitar a comercialização de diplomas por entidades não idôneas.

As instituições têm duas alternativas: ou criam centros de atendimento ou fazem parcerias.

Referências bibliográficas

ALVES, J. R. M. **A Educação à Distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

ANDRADE, A. A. M. Qualidade em Projetos de Educação à Distância. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, ABT, v.25, n.139, p.32-34, nov./dez. 1997.

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. **Os Novos Modos de Compreender**. São Paulo: Paulinas, 1989.

BARCIA, R. et al. Educação à Distância e os vários níveis de interatividade. In: **Seminário Internacional Sobre Redes e Teleducação**. CNI/SENAI/CIET, 1996.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: um guia para a iniciação científica**. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2004.

BARROS, L. **Suporte a Ambientes Distribuídos de Aprendizagem Cooperativa**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

BEJARANO, V. C et al. Equipes Virtuais: um estudo de caso na indústria têxtil norte-americana. **Prod. [online]**. 2006, v.16, n.1, p.161-170. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 nov. 2008.

BELLONI, M. L. **Educação à Distância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BITTENCOURT, D. F. **A Construção de um Modelo de Curso “Lato Sensu” Via Internet**: a experiência com o curso de especialização para gestores de instituições de ensino técnico UFSC/SENAI. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1999. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br>>. Acesso em: 14 nov. 2008.

BORBA, J. M. P. **O Cenário da Educação a Distância no Brasil**. PPT (2006). Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br>>. Acesso em: 14 nov. 2008.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BRASIL. Decreto Federal nº 5.622. **DOU**, Brasília, 19 de dezembro de 2005.

_____. Decreto nº 2.494 - EAD. **DOU**. Brasília, 10 de fevereiro de 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **DOU**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRNA, P. Modelos de colaboração. **Revista Brasileira de Informática e Educação**, v.1, n.3, p.9-15, 1998.

CASAS, L. A. A. **Modelagem de um Ambiente Inteligente para a Educação baseado em Realidade Virtual**. Florianópolis, agosto de 1997. (Projeto de Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da UFSC). Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

CASTELLS, M. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura - a sociedade em rede**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHERMANN, M; BONINI, L.M. **Educação à Distância: novas tecnologias em ambientes de aprendizagem da Internet**. Mogi das Cruzes: EPN, 2001.

CORTELAZZO, I. B. C. O Ambiente escolar e a utilização de tecnologias de EAD. **Tecnologia Educacional**, v.25, n.138, p.15-18, set./out. 1997.

COSTA, R. M. **Um Ambiente Inteligente para Aprendizado Colaborativo**. Florianópolis: UFSC, 1999.

Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 nov. 2008.

DE BASTOS, F. P.; ALBERTI, T. F.; MEZZARDO, M. D. **Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem: os desafios dos novos espaços de ensinar e aprender e suas implicações no contexto escolar.** (2005, 9.p.). Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br>>. Acesso em: 15 nov. 2008.

DIZERÓ et. al. Professor Virtual: a realidade como suporte ao ensino de informática a distância. **Anais do XVIII Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Computação**, v.1, p.454-464, ago. 1998.

FRANCO, M. **A evolução da Tecnologia Intelectual.** (2005, 2p.). Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/7792.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRÓES, J. R. M. **Educação e Informática: a relação homem/máquina e a questão da cognição.** (1999). Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br>>. Acesso em: 14 nov. 2008.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. São Paulo: Artmed, 2000.

GHEDINE, T.; TESTA, M. G.; FREITAS, H. Educação à Distância Via Internet em Grandes Empresas Brasileiras. **RAE**, v.48, n.4, out./dez. 2008.

GIUSTA, A. S.; FRANCO, I. M. (Orgs.). **EAD: uma articulação entre a teoria e a prática.** Belo Horizonte: PUC, 2003.

GURJÃO, D. Ensino à distância. **Revista Eletrônica GAP.** Caderno G, n.1, p.1, 1997.

JOHANSEN, R. et al. **Leading Business Teams: how teams can use technology and group process tools to enhance performance.** Reading, MA: Addison-Wessley Publishing Company, 1991.

KEEGAN, D. **Foundations of Distance Education.** 2. ed. Londres: Routledge, 1991.

LAASER, W. et al. **Manual de Criação e Elaboração de Materiais para Educação à Distância.** Brasília: UnB, 1997.

LANDIM, C. M. F. **Educação à Distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: Ed. da Autora, 1997.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 2. ed. Porto Alegre: Meridional/Sulina, 2004.

LÉVY, P. **Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

_____. **O que é o Virtual?** Tradução de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2001.

LITWIN, E. (Org.). **Educação à Distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Tecnologia Educacional**: política, histórias e propostas. São Paulo: Artes Médicas, 1997.

LOBO NETO, F. J. S. Educação à Distância sem Distanciamento da Educação. **Tecnologia Educacional**, v.22, n.23, p.123/124. mar./jun. 1998.

MACHADO, M. M. M. A informática no Ensino da Biologia do Meio Ambiente. Dissertação Pós-Graduação - UFSC,

Florianópolis, 2002, 86p. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/7792.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2008.

MARTINS, A. R. et al. O Suporte em Educação à Distância. In: **Associação Brasileira de Educação à Distância - ABED**, 2008, 4p. Disponível em: <<http://www.abed.org.br>>. Acesso em: 16 nov. 2008.

MARTINS, J. A.; PINTO, J. S. O WWW, o ensino e o treino a distância: produção e acesso ao courseware. **Conferência Internacional WWW**. Universidade do Minho, Portugal, Julho 1995.

MATTELART, A. **Comunicação Mundo**: história das idéias e das estratégias. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELLO, Á. **Teletrabalho (Telework)**: trabalho em qualquer lugar e a qualquer hora. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

MILLES, J. Atitudes de Gestão têm de Mudar. In: **JBNET**, n.357, 3 a 9 de Abril de 1997.

MOORE, M. G., **KEARSLEY, G. Distance Education**: a systems view. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.

MORAN J. M. **O que é educação à Distância**. (2005, p.1-25). Disponível em: <<http://www.eca.usp.br>>. Acesso em: 14 nov. 2008.

_____. Interferências dos Meios de Comunicação no nosso Conhecimento. **Revista Brasileira de Comunicação**, São Paulo, v.17, n.2, p.2-6, jul./dez. 1994.

NUNES, I. Noções de Educação à Distância. Brasília, **Educação a Distância/INED**, n.4, p.7-25, abr. 94.

ONG, W. **Oralidade e Cultura Escrita**: a tecnologização da palavra. Tradução de Enio de Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1998.

PASTORE, J. O Futuro do Trabalho no Brasil-Abordagem Teórica. **Cadernos UMB**, Brasília, UNB, 2000.

PERRY, G. T. et al. Desafios da Gestão de EAD: necessidades específicas para o ensino científico e tecnológico. **RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação**. v.4, n.1, jul. 2006.

PIMENTEL, N. O ensino a Distância na Formação de Professores. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n.24, p.93-128, 1995.

PRETI, O. Educação à Distância: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá, **NEAD/IE - UFMT**, 1996.

RAMOS, E. M. F. **Análise Ergonômica do Sistema Hipernet buscando o aprendizado da cooperação e da autonomia**. Florianópolis, 1996. Tese de Doutorado - Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da UFSC. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/disserta/teses96.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2008.

RODRIGUES, R. S. **Modelo de Avaliação para Cursos no Ensino a Distância**: estrutura, aplicação e avaliação. Dissertação de Mestrado. UFSC, 1998. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br>>. Acesso em: 16 nov. 2008.

SANCHO, J. M. (Org.). **Para uma Tecnologia Educacional**. Tradução Beatriz Affonso Neves. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, C. R.; FABRICE, J. **Design e a Produção de Material Didático para EAD**. PPT - CETEF, 2008. Disponível em: <www.sj.cefetsc.edu.br>. Acesso em: 17 nov. 2008.

SPANHOL, F. **O Estado da Arte da Videoconferência**. Florianópolis: UFSC, 1997.

STRUCHINER, M. et al. Elementos Fundamentais para o Desenvolvimento de Ambientes Construtivas de Aprendizagem à Dstância. **Tecnologia Educacional**, v.26, p.142, jul./ago./set.1998.

TEIXEIRA, C. **Mutações do Tabalho**. Rio de Janeiro: SENAC, 2002.

VIANNEY, J. et al. **Flexibilidade**: ambiente de indeterminação no mundo do trabalho. Florianópolis: UFSC, 1997.

WEBCAMS. Exemplos do Periférico obtido por meio da Internet quando de consultas a imagens do Google. (2008). Disponível em: <www.google.com.br>. Acesso em: 17 nov. 2008.

O CONHECIMENTO ARTÍSTICO NA ESCOLA

Fhabiane de Souza Marques

Em nossa vida diária estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (BARBOSA, 1998, p. 17).

Quando vivemos a prática ensinar- -aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve

estar de mãos dadas com a decência e a seriedade. Segundo Paulo Freire (2003 apud GADOTTI, 1991, p.29).

Dessa forma, é necessário que o docente tenha como objetivo preparar seus alunos para ter uma visão ampla da sociedade em que vive:

Artes é uma disciplina bastante abrangente, rica em conhecimentos, os educadores necessitam aprender a explorar essa disciplina procurando estratégias para disseminar esses conhecimentos para que os alunos possam ser capazes de se tornarem críticos e reflexivos diante de uma imagem ou obra de arte: “Os professores, tradicionalmente, no Brasil, têm medo da imagem na sala de aula. Da televisão às artes plásticas, a sedução da imagem os assusta, porque não foram preparados para decodificá-la e usá-la em prol da aprendizagem reflexiva de seus” (BARBOSA, 1988, p. 138).

O Ensino Fundamental, de acordo com o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2008), objetiva a formação básica do cidadão, garantindo “o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”; “[...] a compreensão do ambiente natural e social, do

sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”.

As habilidades e competências que devem ser observadas pelos professores nos alunos. Diante disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 15), logo na apresentação da proposta do volume 6, das séries iniciais do Ensino Fundamental, destinado à Área Curricular Arte, diz que:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação (BRASIL, 1997, p.15).

Dessa forma nos anos iniciais o aluno deve ser incentivado a enfatizar o desenvolvimento de formas a criar ideias originais, expressar-se, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a criatividade, a sensibilidade e a autoconfiança:

Deste modo, é necessário começar a educar o olhar da criança desde a educação infantil, possibilitando atividades de leitura para que além do fascínio das cores, das formas, dos ritmos, ela possa compreender o modo como a gramática visual

se estrutura e pensar criticamente sobre as imagens (BARBOSA, 2008, p.81).

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (PCN, 1997, p. 15).

Assim, a Lei nº 9394/96 revogou as disposições anteriores e a Arte passou a ser considerada obrigatória na educação básica. O seu artigo 26, §2º: “O Ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1997, p.30).

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. Este mundo cotidiano está cada vez mais sendo dominado

pela imagem. Há uma pesquisa na França mostrando que 82% da nossa aprendizagem informal se faz através da imagem e 55% desta aprendizagem é feita inconscientemente. Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura de imagens de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. Esta decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado. Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara a criança para o entendimento da imagem quer seja arte ou não (BARBOSA, 2008, p. 34-35).

AMPLIANDO OS OLHARES PARA A CULTURA ARTÍSTICA ESCOLAR

Vygotsky (1999) afirma: A Arte é social em nós e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. Por isso, quando a Arte realiza a catarse e arrasta para

esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social... A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós materializado e fixado nos objetos externos da Arte, que se tornaram instrumento da sociedade. [...] De igual maneira, a Arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através da qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de Arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (VYGOTSKY, 1999, p. 315).

Parafraseando Kastrup (2010) a pessoa, que a possui, é apresentada como uma pessoa dotada de uma vidência especial e de uma capacidade mística. Há incontáveis aplicações metafóricas do termo deficiência no domínio do conhecimento e no domínio moral, significando confusão do juízo, privação da reflexão, do discernimento e da razão. É nessa interatividade que a linguagem ocupa o seu espaço na aprendizagem. Então, pode-se dizer que a arte é considerada a linguagem dos homens, possui

a magia do universo, de imagens, palavras, sons, olhares e gestos (KASTRUP, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios propostos ao profissional de artes, principalmente no Estado e sobre a perspectiva de um novo currículo escolar, em que haja mais interação, cooperação e descobertas significativas, o ensino por meio da Arte vem favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas e potencializar novos modos de conceber o objeto de ensino.

Oferecer a possibilidade em que a criança tenha contato com materiais naturais, proporciona que ela conheça sobre a própria natureza e que crie a partir dela. Existem escolas que não possuem um ambiente natural em que se pode ter contato com a terra, com folhas, flores, madeira e outros. No entanto, levar esses materiais para a sala e explicar para as crianças de onde eles vieram e qual é o seu papel de representatividade no meio ambiente, pode fazer com que a sua imaginação se eleve e que ela crie artisticamente com eles.

Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda a expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria outro mundo, um mundo poético, o lado da natureza (HUIZINGA, 1971, p.7).

Vem embasando-se sob os aspectos: conceituais, histórico e legais, por meio de pesquisa bibliográfica, em artigos, links, livros e legislação do Ministério da Educação, na área de educação a distância. No que diz respeito às concepções de educação a distância, evidenciou-se que a legislação vigente e os autores de educação a distância, concordam com a concepção, de que a EaD seria uma modalidade mediada pelas TICs, com o cunho de viabilizar a mediação entre professores e estudantes, que estariam separados tanto no aspecto espacial quanto no temporal.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. (Org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education Brasil, 2009. p. 9-13.

AMARAL, L. A. Deficiência e Arte. São Paulo; Revista Integração, ano 2, número 07, dezembro de 1989.

ANTUNES, J. Criatividade na escola e música contemporânea. Cadernos de estudo: educação musical, n. 1. São Paulo: Atravez, 1990.

Arte educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo, Perspectiva, 1978.
BARBOSA, A. M. (Org.) Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2003, p. 184.

BARBOSA, A. M. Arte – Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, A.M. Arte e inclusão. Caderno de textos – Arte sem barreiras. Ano 2, no. 3 – agosto/ dezembro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº 9394-96. Brasília: SEB, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. As artes no universo infantil. São Paulo: Mediação Editora, 2011.

HONORATO, Cayo. A formação do artista: conjunções e disjunções entre a arte e educação. 2011. Tese de Doutorado – Universidade De São Paulo: São Paulo, 2011.

JASON, H.W.; JASON, Anthony F. Iniciação a história da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

LOWENFELD, Viktor. A criança e sua arte. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. 3 ed. Brasília: MEC/SEF. Brasília:1998.

POR DENTRO DE “O ALIENISTA”

Glaucia Barreto Riqueza

RESUMO

De acordo com Machado (1996), a história se passa em Itaguaí, no interior do Rio de Janeiro, durante a escravidão e a monarquia. Faz referência com a queda da Bastilha durante a Revolução Francesa quando a classe menos favorecida invade a Casa Verde.

Palavras-chave: Machado de Assis; Ironia; Literatura.

DESENVOLVIMENTO

Os temas são: Loucura contra razão, o fato de a ciência controlar a cidade e faz uma crítica à ciência, a corrupção, a megalomania e a intertextualidade com Shakespeare. Seus principais personagens são:

Bacamarte: sério, orgulhoso, voltado para a profissão. Tinha um lado sombrio. Ninguém poderia contrariá-lo.

Crispim: a favor de quem estava no poder, desleal.

Evarista: ambiciosa, invejosa e alienada.

Canjica: ele queria poder.

Análise da obra

O Alienista, primeira novela de Machado de Assis maduro, cheio de seu humor e ironia. Mas há a análise psicológica e a crítica social.

A primeira edição em livro da obra é de 1882, incorporado ao volume *Papéis Avulsos*.

O Alienista se classifica como uma novela; pelo número de páginas que em algumas edições, chega a mais de oitenta. Mas, pela análise da narrativa, classifica-se nos contos.

Neste conto ocorre a soma da personalidade influenciada por forças sociais e a sociedade influenciada por razões psicológicas. Então, a sua literatura é uma expressão de problemas psicossociais.

Assim, há uma semelhança entre o autor e o protagonista, Simão Bacamarte, o alienista (um psiquiatra) se preocupa em analisar o comportamento dos habitantes da cidade em que mora e como a conduta influencia as relações sociais.

Tudo se passa em Itaguaí, pequena cidade do interior do Rio de Janeiro, durante o período colonial.

Em *O alienista*, Machado de Assis mostra o problema às fronteiras entre o normal e o anormal da mente humana. Mostrando o rígido procedimento profissional, o médico Simão Bacamarte é o símbolo de uma ciência fria, toda baseada na razão, fechada, ausente de intuição.

Todo o conto se desenvolve em tom de austeridade. O Dr. Simão Bacamarte era um intelectual e gostava de autores célebres, suas prescrições da ciência eram austeras, como se cria numa espécie de fé.

Machado de Assis aponta figuras secundárias, cheias de interesse humano, e de peso.

Aqui há loucos furiosos e mansos, andando pela rua. Isso, antes da chegada do Dr. Bacamarte, que descobria a loucura até nas pessoas normais.

Mostra, aos poucos, o desequilíbrio mental do alienista, em quem a cidade, acreditava o vendo como grande figura, concordando com a sua ciência, identificando-se bem com o provérbio “de médico e louco todo mundo tem um pouco”

Tem uma esposa, que o ama e lhe admira o saber, desde que fique só no plano teórico. Por isso, ela não segue a alimentação por ele prescrita, e tem ciúmes de seus estudos.

Já o farmacêutico é a bajulação interesseira, aproveitando as manias do doutor para obter vantagens.

Há também todos os tipos humanos: o generoso, o novo-rico, o ingrato, e outros. A revolta mostra a covardia moral e as fraquezas.

Em *O Alienista* se vê Machado de Assis centrado na ruptura das palavras, examinando-lhes todos os seus aspectos positivos e negativos, só houve preocupação de dar às ideias significado autêntico e inovador.

Trata-se de um conto em treze capítulos, fundamentada em crônicas.

No final do conto apresenta os dizeres: *"Dizem os cronistas que ele morreu dali a dezessete meses, no*

mesmo estado em que entrou, sem ter podido alcançar nada".

O narrador da história está em 3ª pessoa, onisciente. Analisa do comportamento humano: vai além das aparências e mostra a conduta humana: o egoísmo e a vaidade. Ele critica a postura do cientista e o cientificismo do final do século XIX, isto fica claro quando ele descreve as teorias audaciosas do Dr. Simão:

Teoria 1: são loucos aqueles que apresentarem um comportamento anormal de acordo com o conhecimento da maioria.

Teoria 2: ampliou o território da loucura: *"A razão é o perfeito equilíbrio de todas as faculdades, fora daí, insânia, insânia e só insânia."*

Teoria 3: os loucos agora são os leais, os justos, os honestos e imparciais. Dizia que se devia admitir como normal o desequilíbrio das faculdades e como patológico, o seu equilíbrio.

Teoria 4: o único ser perfeito de Itaguaí era o próprio Simão Bacamarte. Logo, somente ele deveria ir para a Casa Verde.

Observa-se também que história se passa no passado, verificando o uso do *flash back*, em Itaguaí, Estado do Rio de Janeiro.

Quando se trata de Porfírio, vê-se o político buscando vantagens pessoais. No povo da cidade de Itaguaí, há a submissão, manipulação, por meio de conhecimento, liderança.

Além disto, o autor utiliza o humor para criticar a hipocrisia humana, num sistema social com falta de valores. O homem é um ser ganancioso e movido pelo poder.

Nesta obra, Machado de Assis chama a atenção para a relatividade da ciência. A cada teoria que ele cria, ele pensa estar diante de uma verdade absoluta para, em seguida, perceber que isso não é verdade.

Machado de Assis revela uma visão satírica e irônica da mentalidade cientificista que marca o século XIX - O Naturalismo.

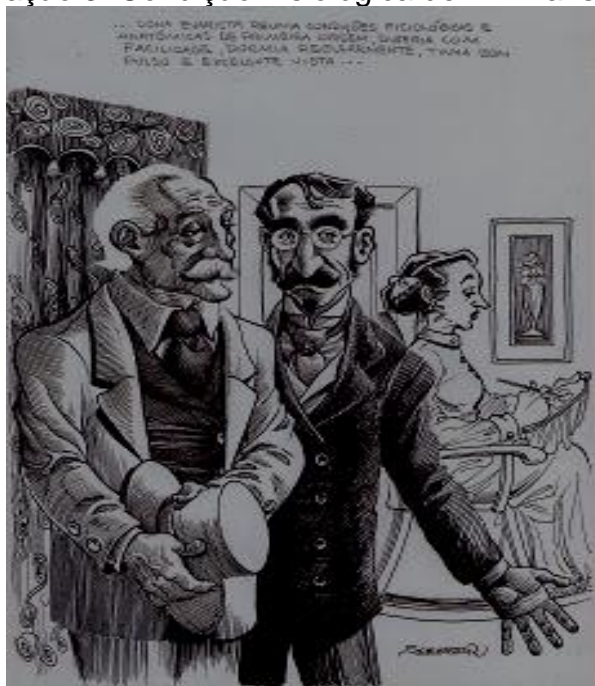
O Realismo aproveita, também, nos seus romances, algumas características filosófico-científicas da época.

Seus personagens mais marcantes são:

Dr. Simão Bacamarte - é a caricatura do despotismo cientificista do século XIX (o próprio sobrenome). Acabou se tornando vítima de suas próprias idéias, recolhendo-se à Casa Verde por se considerar o único cérebro bem organizado de Itaguaí.

D. Evarista - é a esposa do Dr. Bacamarte. Ela tinha as condições fisiológicas e anatômicas de primordiais, dar- lhe filhos saudáveis e inteligentes.

Ilustração 3: Condição Fisiológica de D. Evarista



(Fonte:
pensamentoadolescentecontemporaneo.blogspot.com.br)

Crispim Soares - era o boticário. Muito amigo do Dr. Bacamarte e grande admirador de sua obra humanitária.

Padre Lopes - era o vigário local. Homem de muitas virtudes foi recolhido também à Casa Verde por esta virtude.

Porfírio, o barbeiro – é a caricatura política na satírica machadiana: a ambição de poder lidera a rebelião que depôs o governo. Este foi preso na Casa Verde duas vezes; por liderar a rebelião; por se negar a participar de uma segunda revolução.

Os outros personagens mostram as anomalias e virtudes do ser humano. Há loucos de todos os tipos.

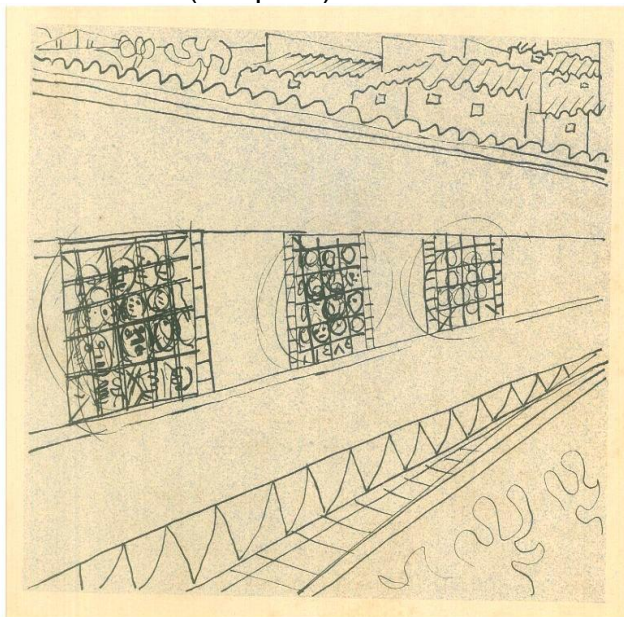
Enredo

Em sua frieza analítica, Simão é rígido, falho e absurdo (determinismo cientificista de aspecto naturalista).

O especialista tem apoio oficial o aparelho do Estado, é uma crítica de alcance político. O conto questiona o forte autoritarismo do sistema.

Os primeiros internados no hospício foram casos notórios e perfeitamente aceitos pela sociedade de Itaguaí. Mas começa a haver uma sequência de escolhas que surpreendem os cidadãos da pequena cidade. Então, o terror sobre uma figura déspota e traiçoeira de Simão Bacamarte, pelo povo de Itaguaí.

Ilustração 4: Casa Verde(Hospício)



CANDIDO PORTINARI: Ilustração para o *O Alienista*, de Machado de Assis, Editora Imprensa Nacional, 1948. p.63.

(Fonte:

http://www..dezenovevinte.net%2Fobras%2Fobras_alienista.htm)

Depois, é internado Mateus (profissional que faz selas para bestas de carga. É uma profissão bastante humilde. Há, portanto, uma carga negativa associada a essa profissão. Esse personagem serve para que se reflita sobre a valorização do status, o preconceito, as pessoas não aceitavam que um homem humilde possuísse e ostentasse tanta riqueza.

Isto deixou a cidade apavorada. Todos queriam a volta de D. Evarista, esposa de Simão Bacamarte, que havia ido para o Rio de Janeiro para compensar a ausência do marido, pó causa de seus estudos. Ela é apaixonada, dramática. Ele é frio, unindo-se a uma mulher preocupada somente com aspectos como a capacidade de reprodução. Para os todos, ela era a salvação daquele terror. Por isso, foi recebida com festas.

Gil Bernardes adorava cumprimentar até as crianças, de maneira até espalhafatosa, e é confinado. Depois Coelho, que falava tanto a ponto de alguns fugirem de sua presença.

Com isto, Itaguaí acaba passa a ser uma bomba para explodir. Então, o barbeiro Porfírio arma um protesto com intenções revolucionárias (as preocupações “solidárias”).

Porfírio institui uma insurreição: Revolta dos Canjicas. Vão até a casa do alienista, são recebidos de forma equilibrada e sem a disposição em se reformular a sua metodologia científica. A fúria enfraquecia pela frieza do oponente, é instigada quando este lhes dá as costas e volta aos seus estudos.

A polícia da época (os dragões) surge com a intenção de sufocar a guerra. Os componentes da guarda passam para o lado dos revoltosos. Era tudo o que o líder mais queria: o poder.

Porfírio vai para a Câmara dos Vereadores para destituí-la. Então, no dia seguinte, encontra-se com o alienista, que friamente esperava pela demissão. Mas, o novo governante não queria se meter em questões científicas. Aqui há uma crítica as revoluções que ocorreram na História. Entende-se que elas são na realidade movidas por interesses coletivos autênticos, mas

que acabam sendo manipuladas a favor de determinadas pessoas para que estas subam ao de forma egoísta.

Dias depois, apoiadores da revolução são internados. Porfírio ficou desorientado, pois o barbeiro João Pina, vai contra. Na realidade, este não estava interessado em questões sociais, mas tinha uma rixa pessoal com o outro barbeiro. Consequência: arma uma briga que derruba o Canjica.

O clímax se deu quando a esposa do alienista, preocupada com suas joias e vestidos, tendo insônia por não saber como iria numa festa, acaba sendo internada. Isto provava que Bacamarte não tinha intenções egoístas, pois até a própria esposa tinha se tornado vítima.

Tempos depois, a cidade recebe a notícia de que Simão determinou a soltura de todos os loucos da Casa Verde.

Na verdade, o cientista percebeu que a maioria dos moradores estava presa, ou seja, sua teoria estava errada, merecendo ser refeita.

Ilustração 5: Prisão na Casa Verde



(Fonte: <http://www.pixton.com>)

De acordo com Barone (2005), com Isto mostra uma questão: quem é normal? O que segue a maioria? Se a maioria apresenta desvios de personalidade, desvios do padrão, então o normal seria não seguir um padrão. Fora essa questão polêmica, deve-se perceber a força que o Estado, por meio da Casa Verde (o sistema continuava o mesmo), assumia em determinar quem estava na linha e quem não estava.

Enfim, dentro da nova teoria (louco era quem mantinha regularidade, firmeza de caráter), o terror recomeça. O vereador Galvão é o primeiro a ser internado, porque havia protestado contra uma emenda da Câmara que instituía que somente os vereadores é que não poderiam ser reclusos. A esposa dedicada de Crispim é alocada na Casa Verde. O barbeiro fica louco. Um inimigo de Simão se vê na obrigação de avisar o alienista do risco de vida que o cientista corria e acaba sendo internado. Até Porfírio, volta a ser preso e resumiu bem sua situação: preso por ter cão, preso por não ter cão.

Algumas pessoas que se demonstram firmes em sua personalidade são curadas por desvio de caráter.

Simão vai percebendo que seu segundo método estava errado, pois ninguém tinha uma personalidade perfeita, exceto ele. É por isso que, após muita reflexão e muita conversa com pessoas notórias da cidade, conclui que o único anormal era ele. Até D. Evarista, decide soltar todos mais uma vez e ficar sozinha na Casa Verde para o resto de sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na obra *O Alienista*, o narrador envolve o autor, faz o rompimento do homem de ciência e o homem de ficção. O primeiro enlouquece por excesso de imaginação e o segundo carrega uma forte verdade.

O homem de ciências despreza e o homem de ficção se vinga, mostrando onde está a falsidade.

Freud iniciou sua carreira como o herói alienista, envolvido num desejo de elucidar e acabar com a histeria.

Machado de Assis brinca com a objetividade do ser humano, deixando a história alucinante e o narrador do conto em homem de razão.

REFERÊNCIAS

ASSIS, MACHADO DE. **O Alienista**. Ed. Ática. São Paulo, 1996

Fernandes, Tony; Pontes, Ricardo C. **O Alienista em quadrinhos**. Pégasus Publicação Ltda. São Paulo, 2012.

Barone, Leda Maria Codeço. **A psicanálise e a clínica extensa**. Casa do Psicólogo. São Paulo, 2005.

Anexo 1

O Alienista em quadrinhos



AS PALAVRAS DO BARBEIRO DEVOLVERAM A CONSCIÊNCIA À REVOLTA E ELES O SEGUIRAM. MAS O INESPERADO ACONTECE. SURGE OS DRAGÕES, HOMENS DA FORÇA PÚBLICA.



(Fonte: tonyfernandespegasus.blogspot.com.br)

