

EDUCAÇÃO

CONTINUADA

N.2

EDUCAÇÃO,
CIÊNCIAS E SUAS
TECNOLOGIAS



Revista Educação Continuada

Educação, Ciência e suas Tecnologias

São Paulo - SP, V.5 n.2, fevereiro 2023

Conselho Editorial

Prof. Me. Enésio Marinho da Silva
 Prof. Dr. Flávio da Silva
 Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho
 Me. André Santana Mattos

Comissão Científica

Prof. Dr. Flávio da Silva
 Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho
 Prof. Me. Marcos Roberto dos Santos
 Profa. Esp. Maria Aparecida Alves Xavier
 Prof. Dr. André Magalhães Coelho

Revisão e Editoração

Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho

Direção Institucional

Prof. Me. Enésio Marinho da Silva

E24

Revista Educação Continuada (Eletrônica) / [Editor
 Chefe] Prof. Me. Enésio Marinho da Silva - Vol.5, n.2
 (fevereiro, 2023) - CEQ Educacional - São Paulo (SP): Editora CEQ
 Educacional.

165p.: Il color

Mensal

Modo de acesso: <<http://www.educont.periodikos.com.br/article/63fce703a9539548bd252b74>>

ISSN 2675-6757 (On-line)

Data de publicação: 28/02/2023

1. Ciências Humanas; 2. Educação; 3. Tecnologias de Aprendizagem;
 I. Título

CDU 37/49
 CDD 372.358

Bibliotecário Responsável: Emerson Gustavo Nifa | SP-010281/O



CEQ Educacional

SUMÁRIO

p.05 - 11

POLÍTICAS E TENDÊNCIAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL - BULLING: COMO EVITAR ESSE CONFLITO

Autor(a): **Marli Guimarães da Silva**

p.12 - 19

A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE MOTORA

Autor(a): **Marli Guimarães da Silva**

p.20 - 31

MÚSICA COMO AGENTE FACILITADOR DO PROCESSO EDUCACIONAL: O PAPEL DA MUSICALIZAÇÃO NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

Autor(a): **Marli Guimarães da Silva**

p.32 - 37

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS

Autor(a): **Marinalva Romão de Araujo**

p.38 - 44

LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM

Autor(a): **Ana Paula Constanza**

p.45 - 51

IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO

Autor(a): **Ana Paula Constanza**

p.52 - 56

A MEDIAÇÃO CULTURAL NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

Autor(a): **Larissa Patrício Campos de Oliveira**

p.57 - 67

MICHEL FOUCAULT E O SÉCULO XVIII

Autor(a): **Larissa Patrício Campos de Oliveira**

p.68 - 74

O REPERTÓRIO MUSICAL INFANTIL

Autor(a): **Cintia Alves Barbosa de Santa Barbara**

p.75 - 81

O QUE É DEFICIÊNCIA: ABORDAGENS PARA EDUCAÇÃO

Autor(a): **Elaine Paes Crescencio**

p.82 - 89

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Autor(a): Elaine Paes Crescencio

p.90 - 101

EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO

Autor(a): Ana Célia Gomes

p.102 - 114

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Autor(a): Ana Célia Gomes

p.115 - 132

RELATO DE CASO: ATIVIDADES EDUCATIVAS PARA ESTUDANTES COM TDAH

Autor(a): Ana Célia Gomes

p.133 - 142

O PROFESSOR DENTRO DA ESCOLA ASSISTENCIALISTA

Autor(a): Adriana Maciel Amarilla Rojas

p.143 - 150

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Autor(a): Marina Alves Khalil

p.151 - 165

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM EM ESCRITA

Autor(a): Marina Alves Khalil

p.166 - 179

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS SAUDÁVEIS E EQUILIBRADAS

Autor(a): Elaine Vasconcellos Hatori

p.180 - 187

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: POLÍTICAS SOCIAIS, DESAFIOS E TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS

Autor(a): Simone Coelho do Nascimento

POLÍTICAS E TENDÊNCIAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL - BULLING: COMO EVITAR ESSE CONFLITO

Autor(a): **Marli Guimarães da Silva**

Resumo

As crianças possuem especificidades que se caracterizam, como sujeitos que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio, e com isso devem ser vistas como parte de um mundo que as determina como ser humano em processo de humanização e por isso construtora do seu desenvolvimento e do seu aprendizado. Então partindo dessa visão esse trabalho tratara sobre os processos de desenvolvimento psicológico da criança, exigindo uma melhor análise das posturas do meio social e cultural onde essa criança estará sendo inserida. O desenvolvimento psíquico se faz através de interações entre a criança e o seu contexto, físico e social e essa construção se da de modo significativo se incorporar a psicomotricidade, onde não se divide parte do ser humano em aspecto cognitivo, afetivo social ou motor. Utilizando a expressão corporal a sua existência, na qual a sua totalidade aparece imediatamente como abertura para o mundo. O corpo expressa a palavra, o sentimento, o concreto verbal para o outro e pelo o outro.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Desenvolvimento infantil. Corpo. Movimento.

INTRODUÇÃO

Enquanto as meninas fazem bullying na base do mexerico e intrigas, os meninos tendem a utilizar a força física para firmarem seu poder sobre os demais. É importante destacar que, principalmente entre os meninos, o cabeça ou líder do grupo de agressores, em geral, é o mais esperto, observador e frio. Na maioria das vezes não é ele quem espanca a vítima, mas induz os meninos que necessitam de aceitação da turma a fazer o serviço sujo. De forma maquiavélica, o “cabeça” das condutas violentas monta seu exército de executores, recrutando garotos que se submetem as agressões por temerem ser as próximas vítimas (SILVA, 2010).

Sabe-se que a prática usual do bullying, nem sempre inclui formas físicas de agressão. Não obstante se

caracterize prioritariamente por formas não físicas de manifestação – como ameaças, insultos, os apelidos cruéis e as gozações que magoam profundamente – de modo que muito se identifica com violência moral, o bullying também se expressa ou resulta em formas físicas de agressão, como empurrões, beliscões, cusparadas, etc. No interior das escolas, ele é observado, sobretudo, nos momentos de maior socialização, como os recreios e a saída para casa, trazendo como resultado a exclusão – na escola e da escola – de muitos estudantes (Olwens, 1998 apud Nogueira, 2005).

De acordo com Fante (2005), não se trata de um episódio esporádico, mas de um fenômeno violento que se dá em todas as escolas e que propicia uma vida de sofrimento para uns e de conformismo para outros. Por não se enquadrarem nos padrões vigentes ou apresentarem formas diferentes de vestir ou portar-se alguns alunos são excluídos ou ainda há aqueles que têm dificuldade de conviver com os diferentes.

Atualmente, muitos professores sentem-se impotentes e inseguros ao se depararem com problemas cada vez mais freqüentes de indisciplina, de violência ou de conflitos, tais como agressões físicas e verbais, furtos, insultos, desobediência às normas, *bullying*, entre outros. A forte presença dessas situações nas instituições educativas é comprovada por inúmeros estudos (La Fábrica do Brasil, 2001; Nakayma, 1996; Vasconcelos, 2005).

BULLYING: DESRESPEITO E VIOLÊNCIA

Sabendo-se que o desrespeito é o principal causador de violência, podemos então combater a violência diminuindo os diferentes tipos de desrespeito: seja o desrespeito econômico, o desrespeito social, o desrespeito conjugal, o desrespeito familiar e o desrespeito entre as pessoas (a “má educação”). Em termos pessoais, a melhor maneira de prevenir a violência é agir com o máximo de respeito diante de toda e qualquer situação (DUTRA, 2007).

Uma sociedade com diferenças tão gritantes em todos os contextos, seja problemas econômicos, políticos educacionais, o jovem é a principal vítima e também tem sido réu dessa situação, as transformações ocorridas no Brasil de hoje, principalmente em termos econômicos, e o aumento populacional das cidades, afetaram profundamente o sistema de valores éticos e morais, reforçando a impessoalidade, o individualismo e, conseqüentemente, diminuindo a reciprocidade nas relações. As adolescentes vítimas de violência estrutural e familiar muitas vezes as perpetram nos ambientes que frequentam, com as pessoas com quem se relacionam. Na esfera da psicanálise, Levisky (2007), afirma que a perversidade humana pode aflorar em determinadas circunstâncias. Segundo este autor, os adolescentes têm maior tendência a descarregar seus impulsos agressivos e sexuais diretamente, buscando satisfação imediata dos desejos. Primeiro agem, depois pensam. Portadores de

um ego instável que busca autoafirmação, eles são extremamente vulneráveis às pressões pulsionais e às influências externas. Estes impulsos agressivos e libidinosos precisam encontrar uma espécie de descarga. Considerando a violência fruto da cultura e de relações sociais, ela será expressa em meio a comunidade. Os jovens são mais vulneráveis às influências sociais, e em algumas ocasiões, buscam integrar a sua realidade fora dos padrões familiares e despejar seus impulsos no processo primário, que são vias diferentes para concretizar uma aparente "satisfação imediata, sem passar pelos critérios de avaliação, simbolização e linguagem que caracterizam o processo secundário" (LEVISKY, 2007, p.18).

É sabido que toda violência seja de que ordem for acarreta consequências que poderão vir na forma de sintomas e o grau desses traumas só se saberá no futuro, não quer dizer futuro distante, pois muitas vezes eles se apresentam logo, no caso do bullying, uma das formas é a fobia escolar que segundo Silva (2010), caracteriza-se pelo medo intenso de frequentar a escola, ocasionando repetências por falta, problemas de aprendizagem e/ou evasão escolar. Quem sofre de fobia escolar passa a apresentar diversos sintomas psicossomáticos e todas as reações do transtorno do pânico, dentro da própria escola; ou seja, a pessoa não consegue permanecer no ambiente onde as lembranças são traumatizantes.

Para Silvia (2010), o fóbico social de hoje pode ter o transtorno deflagrado em função das inúmeras humilhações no seu passado escolar; danos de sofrimentos que são capazes de se refletir por toda uma existência.

Na atualidade têm-se observado o comportamento recorrente nas relações interpessoais. A agressividade do ponto de vista do desenvolvimento humano, a agressividade é a arma daquele que se sente acuado, impotente, com dificuldade de se impor e de expressar aquilo que sente de forma que o outro o entenda e respeite (MULLER, 2009).

Ainda, segundo Muller (2009), a agressividade é atitude de defesa sendo para o ser humano o recurso do mais fraco, do menos criativo, como também, a ferramenta dos impulsos advindos dos instintos de sobrevivência em sociedade. Os que não amadurecem as emoções e os sentimentos e, que ainda não fez, de maneira eficaz, a jornada do autodescobrimento e da autoeducação dispõem dos instintos para se proteger ou como forma de reagir a um desafio.

O apanhado histórico aqui feito, sobre a depressão infantil, vem nos mostrar a importância do contexto social e familiar e sua evolução até a era tecnológica, ao estudar e analisar esta (educação / relação / convívio), a fim de poder em sua realidade psicopedagógica ser colaborador convicto através das ações educacionais.

Ainda nos reportando sobre o primeiro capítulo, este nos faz ter uma visão também da necessidade de compreensão dos objetivos da educação e da relação educativa, durante o percurso das épocas, a sua concepção

em função da presente realidade e de suas contradições, seguindo sua evolução dentro de um contexto histórico. Com isto, nos é exposto a difícil e cansativa caminhada do homem em direção aos padrões estabelecidos pela sociedade, marcada por tantos conflitos, o que pode agravar ainda mais o problema depressivo nas pessoas.

Nesta visão ressalta-se o convite a um “reencantar da educação”, no que concerne ao papel da escola e do professor no processo de construção do conhecimento, atuando no contexto preventivo das doenças psicossomáticas (depressivas), visto que, num contexto de mudanças na qual nos encontramos, não basta apenas prepararmos o aluno para conviver em sociedade, mas sim formá-lo para que possa fazer parte da sociedade, atuando como sujeito que busca permanentes mudanças.

É preciso revisar e repensar a educação formal e familiar, resgatando-se valores do saber ser e saber conviver. As experiências na reelaboração e reorganização de uma sociedade mais justa poderão reacender a luz opaca que move a educação infantil. A meta é, pois, o bem estar das crianças em seu meio escolar, proporcionando a capacidade de criatividade e de convivência salutar que prospere em mudanças significativas de vida.

Desta forma, a escola é um espaço formador na construção do homem e da sociedade, voltando-se para as carências básicas, seja da escola, seja da comunidade, e por que não dizer, das orientações familiares. A partir do momento em que a criança adquire confiança em seu processo de formação, conforme sua etapa de vida torna-se um ato preventivo da depressão.

Sabe-se da responsabilidade por parte da família, dos atores da sociedade como um todo, e a escola por sua vez deverá atuar com oficinas, workshop, eventos de integração aluno / pais / escola, entre outras ações para assimilação de informações acerca de como conviver, exercício de paciência um com o outro, como administrar o stress. Através do compromisso de todos os envolvidos na escola, resultará este trabalho na edificação de um novo projetopedagógico, que adicionará na formação dos sujeitos compromissados, politicamente e eticamente com o contexto social. Desse modo, a gestão democrática coloca-se como possibilidade de trabalhar a problemática da depressão infantil, passando a ser entre escolas - comunidades - autoridades públicas; imprescindível a valorização da participação coletiva, inclusive de profissionais especialistas.

O papel do docente em um relacionamento com seu alunado, verificando o comportamento da criança em sala de aula, com os colegas, no contexto de equipe, aprendendo a observar fatores relevantes em relação ao processo de depressão infantil para depois apresentar aos os pais dessas crianças ajudará a amenizar os sintomas da doença.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem, se tem visto que a partir do momento que o educador

passa a se relacionar com seu educando, num compromisso de ajuda, e que este aluno através do convívio com os atores da escola expresse confiança, instigará neste aluno a necessidade de autonomia para agir com novas sugestões e possíveis soluções que contribuam para o desenvolvimento de um trabalho construtivo.

Essas realizações, no entanto, só se valerão a partir do compromisso do educador enquanto agente de sua formação, através do diálogo permanente com os pais, socializando neste sentido as experiências em seu contexto educacional vivido com o aluno.

Desta feita, consideramos que os educadores responsáveis pelo “saber conviver” em seu contexto educacional, construirão para a prevenção e/ou para o tratamento das doenças psicossomáticas geradas pelos tempos modernos nos nossos alunos infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se com a produção deste trabalho verificar como a escola pode contribuir para melhorar a vida e os sintomas da depressão infantil na fase inicial são de difícil detecção, e geralmente são assintomáticos, por isso apenas presente na vida da criança é que os responsáveis poderão distinguir estes sintomas. Sabe-se que é possível tratar a causa, cercado-se de ferramentas e informações adequadas para o enfrentamento da problemática, evitando desse modo que uma simples situação de stress venha a progredir para uma depressão.

Os pais precisam ser guardiões atentos, já que não adianta prover os filhos de bens materiais e esquecendo o principal que seria dispensar atenção, para que diariamente participem do dia a dia da criança, constatando através de conversas, as conquistas e principalmente as perdas enfrentadas pelas crianças.

Os problemas que afetam o desenvolvimento das crianças são infindáveis, a maturidade é claro, vem com a convivência e experiência diária com o seu meio. Porém a cooperação mútua nem sempre acontece entre os seres, ao iniciar sua vida escolar a criança tem primeiramente uma forte quebra do vínculo com a mãe, que antes era seu porto seguro. O professor nestes casos terá uma incumbência imensurável, já que por certo período administrará estas carências e necessidades. Fica claro que sozinhos os responsáveis pelas crianças sentem mais dificuldades, por isso é preciso que trabalhem em conjunto escola/família, detectando precocemente a depressão infantil, facilitando o tratamento que é único e exclusivo, para crianças menores de 6 (seis) anos, terapêutico, sem o uso de medicações. Carinho, afeto, amor, são primordiais, em complemento ao estímulo, mostrando a criança o quanto ela é importante para a família, a sociedade, a escola.

Através deste estudo observamos, dentre os escritos feitos e fundamentados em autores que ajudaram e ajudam no processo ensino-aprendizagem, com suas variadas formas, a importância de refletir sobre um

relacionamento harmonioso entre família / aluno / escola, evitando a depressão infantil, sendo assim um desafio para a família e para o educador comprometido com a educação.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M., & Rua, M. G. (2003). *Violências nas escolas: Versão resumida*. Brasília, DF: Unesco.
- Adorno, T. W. (1996). Teoria da semicultura (N. Ramos-de-Oliveira, Trad.). *Educação e Sociedade*, 56, 388-411. Retirado em 08 abr. 2007, de <http://www.educacaoonline.pro.br> (Original publicado em 1972-1980)
- Adorno, T. W. (2001) *Epistemología y ciencias sociales* (V. Gómez, Trad.). Madrid, España: Frónesis Cátedra. (Original publicado em 1972-1980)
- Adorno, T. W. (2003). *Educação e emancipação* (W. L. Maar, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. (Original publicado em 1971)
- Adorno, T. W, Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sandford, R. N. (1969). *The authoritarian personality*. New York: WW Norton.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1973). *Temas básicos da Sociologia* (A. Cabral, Trad.). São Paulo, SP: Cultrix. (Original publicado em 1956)
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos* (G. A Almeida, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Original publicado em 1969)
- Almeida, A. R., Jr., & Queda, O. (2007). *Bullying escolar, trote universitário e assédio moral no trabalho: Investigação sobre similaridades e diferenças. Antitrote*. Retirado em 12 novl. 2012, de <http://www.antitrote.org>
- Chiorlin, M. O. (2007). *A influência do bullying no processo de ensino- aprendizagem*. São Paulo, SP: Universidade Federal de São Carlos.
- Clarke, V., Kitzinger, C., & Potter, J. (2004). Kids are just cruel anyway: Lesbian and gay parents talk about homophobic bullying. *British Journal of Social Psychology*, 43, 531-550. Retirado em 22 out. 2012, de <http://www.bps.org.uk>
- Crochik, J. L. (1995). *Preconceito, individuo e cultura*. São Paulo, SP: Robe.
- DUTRA, V.M. *Revista Renasce Brasil*. cap.9, 2007.
- FANTE, C. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus, 2005.
- Griffiths, L. J., Wolke, D., Page, A. S., Horwood, J. P., & ALSPAC Study Team. (2005). Obesity and

- bullying: Different effects for boys and girls. *Archives of Disease Childhood*, 91, 121-125. Retirado em 22 jun. 2006, de <http://www.archdischild.com>
- Holmes, S. E., & Cahill, S. (2003). School experiences of gay, lesbian, bisexual and transgender youth. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 1(3). Retirado em 22 fev. 2007, de <http://www.haworthpress.com>
- LEVISKY. Adolescência e violência: consequências da realidade brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- Lopes, A. A., Neto. (2005). Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172.
- Martins, M. J. D. (2005). O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 93-105.
- MULLER, A. A Agressividade infantil e o bullying nas escolas. Disponível em:
<<http://WWW.anitamulher.com.br>>. Acessado em: 10/11/ 2009.
- NOGUEIRA, A.C.S. A Violência nas práticas avaliativas e sua relação com o fracasso escolar. Congresso Ibero-Americano de Violência nas Escolas. Belém do Pará, 2005.
- Ray, V., & Gregory, R. (2001). School experiences of the children of lesbian and gay parents. *Family matters - Australian Institute of Family Studies*, 59, 28-34. Retirado em 22 jun. 2006, de <http://www.eric.ed.gov>
- Rigby, K. (2002). A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and early primary school in Australia. Canberra, Austrália: Attorney-General's Department. Retirado em 25 mar. 2006, de <http://www.crimeprevention.gov.au>
- Smith, P. K. (2002). Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 187- 205). Brasília, DF: Unesco.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119- 1133.

A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE MOTORA

Autor(a): **Marli Guimarães da Silva**

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a música e a musicalização como elementos contribuintes para o desenvolvimento da inteligência e a integração do ser. A música é uma linguagem importante na comunicação e expressão humanas. Desde antes do seu nascimento, as crianças já estão imersas num mundo de sons: pesquisas comprovam que, ainda dentro do útero, os bebês escutam e reagem aos sons do corpo materno e mesmo aos sons externos. Quando nascem, e já desde as primeiras semanas de vida, os bebês são capazes de distinguir claramente a voz humana de outras fontes de som. A voz materna é reconhecida pelo bebê e será um instrumento importante na construção do vínculo e na interação pais-crianças. Farão parte igualmente deste universo sonoro as canções e pequenas brincadeiras musicais que a mãe entoa para o bebê. Assim, os sons e a música constituem uma fonte importante de conexão cultural e desde muito cedo o bebê estará conhecendo e se apropriando de sonoridades características do lugar onde vive – sua família, sua comunidade, seu país.

Palavras-chave: musicalização; desenvolvimento cognitivo; integração social; ensino básico.

INTRODUÇÃO

O simples ato de cantar é inerente ao ser humano e praticado por todas as culturas do mundo. Por meio do canto espontâneo ou dirigido, a criança faz movimentos gestuais durante as canções, tais movimentos possibilitam melhoras na sua habilidade motora, bem como proporcionam momentos de prazer em família ou na sala de aula. Autoras como Ilari (2003) e Feres (1998) concordam que as canções de brincar incluindo as do folclore, e parlendas apresentam sugestões de movimentos corporais que propiciam benefícios na coordenação motora e em outras habilidades como auditiva e visual.

A prática do canto acompanhada pelo gesto auxilia o desenvolvimento de diversos sistemas cerebrais, como os responsáveis pela orientação espacial e motora, além de propiciar o desenvolvimento social, uma vez que a criança relaciona-se com outras crianças e adultos (ILARI, 2003).

Algumas conexões realizadas no cérebro possibilitam para a criança, a aquisição de certas habilidades, percepções, movimentos e comportamentos uma vez que as sinapses formam uma rede no cérebro que é capaz de suportar uma enorme quantidade de combinações – conexões e desconexões.

São estas conexões do cérebro que permitem a aquisição de movimentos, comportamentos, percepções e habilidades. Para tocar um instrumento, ou realizar uma série de jogadas de xadrez, são utilizadas conexões que permitem à criança adquirir certas habilidades específicas (ILARI, 2003).

As inúmeras possibilidades propostas pelas brincadeiras musicais permitem, inclusive, trabalhar a musculatura dos braços, pernas, pés, mãos e dedos e este aprendizado é necessário desde o primeiro ano de vida. O trabalho realizado dentro das escolas de educação infantil, mais precisamente na faixa etária de 0 a 3 anos é importantíssimo para desenvolver na criança essas habilidades.

As crianças quando estão cantando, trabalham sua concentração, memorização, consciência corporal e coordenação motora, porque junto com o cantar ocorre, com frequência, o desejo ou a sugestão para mexer o corpo acompanhando o ritmo e criando novas formas de dança e expressão corporal (MELO 2009).

Nesse sentido, é fundamental oferecer as crianças um leque variado de experiências musicais para que elas possam perceber e diferenciar estilos, letras, velocidade e ritmo. Favorecendo a atenção e a discriminação auditiva para permitir que façam escolhas ou sugiram repetições.

Vale ressaltar a importância não apenas da música tocada através de um aparelho, mas também cantar, murmurar ou assoviar fornece elementos sonoros e também afetivos, através da intensidade do som, inflexão da voz, entonação, contato de olho e contato corporal, que serão importantes para a evolução da criança no sentido auditivo, lingüístico, emocional e cognitivo, pois através da música e de suas características peculiares, tais como ritmos variados e estrutura de texto diferenciada, muitas vezes com utilização de rimas, a criança vai desenvolvendo aspectos de sua percepção auditiva, que serão importantes para a evolução geral de sua comunicação, favorecendo inclusive sua integração social.

Para (MELO, 2009), no aspecto lingüístico percebemos a possibilidade de estimular a criança a ampliar seu vocabulário, uma vez que, por meio da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois as incorpora a seu repertório.

Segundo essa mesma autora o importante é respeitar interesses individuais e também específicos de cada fase do desenvolvimento. Ouvir música deve ser uma atividade prazerosa, para se obter benefícios de forma

natural, pois “a música vai além daquilo que ouvimos”, por seu poder criador e libertador torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado na escola, deve fazer parte da rotina das crianças, o que favorece o desenvolvimento neurológico, afetivo e motor.

É preciso que a criança crie o hábito de expressar-se musicalmente desde os primeiros anos de sua vida, para que a música venha a se constituir em faculdade permanente de seu ser, e representar uma importante fonte de estímulos, de equilíbrio e de felicidade para a criança. Assim, na educação infantil os fatos musicais devem induzir ações, comportamentos motores e gestuais - ritmos marcados caminhando, batidos com as mãos, e até mesmo falado, inseparáveis da educação perceptiva propriamente dita.

Nessa perspectiva, é necessário contemplar e analisar que tipo de contribuição pode ocorrer com o trabalho de linguagem musical para crianças, como isso pode acontecer e quais as influências que a mesma pode proporcionar na formação do desenvolvimento futuro dos seres humanos.

Músicas: possibilidades sonoras na aprendizagem da criança

A criança precisa ser constantemente estimulada, para o desenvolvimento de sua inteligência e a exploração de sua inquietação, pois “é, por natureza, inquieta. Sente necessidade de correr, pular, brincar. Ela, tendo espaço e oportunidade, naturalmente executa seus movimentos. Cabe à escola oferecer espaço e momentos para continuar e possibilitar este processo” (FEIL, 1985. p. 45).

Aprender a escutar deve ser um dos aspectos trabalhados com empenho e atenção pelos educadores, porque “a escuta tem grande importância na educação infantil, pois todos os demais conteúdos se alinham por meio da audição e da percepção”, (AKOSCHKY - BRITO, 2003. p. 187) fato este que reafirma a importância da criança experimentar os sabores do jogo, da brincadeira, da música, de maneira expressiva e criativa.

É importante lembrar que também a nossa escuta, tanto musical, quanto educacional, assim como os outros sentidos, guiam-se por limites impostos pela cultura, ou seja, o território do ouvir tem relação direta com os sons da nossa vivência, do nosso entorno, sejam eles musicais ou não, pois “a cultura imprime suas marcas no indivíduo, ditando normas e fixando ideais nas dimensões intelectuais, afetivas, morais e físicas, ideais esses que indicam à Educação o que deve ser alcançado no processo de socialização” (GONÇALVES, 1994. p.13) bem como no encontro com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Desde o princípio, o sentido da audição é responsável por significativa leitura das coisas deste mundo, já que sons e silêncios são portadores de informações e significados. Os sons da natureza (ondas do mar, vento nas folhagens, trovões, os carros e urros dos animais) ou os sons produzidos pelas pessoas (sons com materiais disponíveis, espirro, a voz, sons que o corpo produz) traduzem informações objetivas (a presença de um animal por perto, uma tempestade, uma moto que chega), provocando, também, sensações, emoções e reações subjetivas.

Perceber, produzir e relacionar-se com e por meio de sons faz parte da história de vida de todos nós: ao atravessar a rua, ouvimos a buzina de um carro e ficamos atentos.

Ouvimos trovões e fechamos as janelas de casa. Conhecemos inúmeras informações sonoras que, vale lembrar, mudam com o tempo e de uma cultura para outra. Basta pensar na diferença existente entre o ambiente sonoro de um grande centro urbano e o de uma tribo indígena, ou, ainda, na paisagem sonora da época dos nossos antepassados distantes. Como será que eles reagiam à escuta de sons que não conheciam?

A sensibilidade das coisas, a percepção, a discriminação e a interpretação de situações sonoras, possibilitadoras de interações com o entorno, têm grande importância na formação e constante transformação da criança. Desenvolve a consciência de espaço e tempo, como aspectos prioritários da consciência humana, da consciência da duração do eu, sua persistência no tempo vivo, não cabe aos relógios, posto que seja metacrônica, ou seja, mais que mera continuidade cronológica. É uma dimensão constituinte que, talvez, se possa chamar de intencionalidade da vida. É uma temporalidade profunda, onde *chrónos* e *kairós* se entrelaçam. (ASSMAN, 2001. p. 229)

Muitos foram os processos da história da música na vida do homem. Ela destina-se à totalidade do homem: seus sentidos, coração, inteligência e, de acordo com Willems, (1970)

“os três domínios da natureza humana: o fisiológico, o afetivo e o mental estão estritamente ligados aos elementos constitutivos da música” (WILLEMS - CAMARGO, 1994. p.17) que são: o ritmo, a melodia e a harmonia.

A MÚSICA COMO MEIO DE INTEGRAÇÃO DO SER

Há muito vem se estudando a relação entre música e saúde, conforme Bréscia (2003, p. 41):

“A investigação científica dos aspectos e processos psicológicos ligados à música é tão antiga quanto às origens da psicologia como ciência”.

A autora cita ainda os benefícios do uso da música em diversos ambientes como hospitais, empresas e escolas.

Em alguns hospitais a música tem sido utilizada antes, durante e após cirurgias, os resultados vão desde pressão sangüínea e pulso mais baixo, menos ansiedade, sinais vitais mais estáveis e até menor necessidade de anestésico. A Faculdade de Medicina do Centro de Ciências Médicas e Biológicas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo realizou uma pesquisa que avalia os efeitos da música em pacientes com câncer. A pesquisa revela que a musicoterapia pode contribuir para a diminuição dos sintomas de pacientes que fazem tratamento quimioterápico.

Em empresas o meio mais procurado para se fazer música é o canto coral, pois esta é uma atividade que permite a integração e exige cooperação entre seus membros, além de proporcionar relaxamento e descontração. Na opinião de Faustini apud Brécia (2003, p.61):

A necessidade social do homem de ser aceito por uma organização e de pertencer a um determinado grupo para o qual contribua com seu tempo e talento, é amplamente satisfeita pela participação num grupo coral. Além disso, este grupo lhe dará grande satisfação e prazer em suas realizações artísticas, beneficentes, religiosas, e desenvolverá nele orgulho sadio, por estar sua pessoa relacionada a um excelente grupo.

Cantar é uma atividade que exige controle e uso total da respiração, proporcionando relaxamento e energização. Fregtman apud Gregori (1997 p. 89) comenta que: “O canto desenvolve a respiração, aumenta a proporção de oxigênio que rega o cérebro e, portanto, modifica a consciência do emissor”. A prática do relaxamento traz muitos benefícios, contribuindo para a saúde física e mental. De acordo com Barreto e Silva (2004, p. 64): “O relaxamento propicia o controle da mente e o uso da imaginação, dá descanso, ensina a eliminar as tensões e leva à expansão da nossa mente”.

Assim como as atividades de musicalização a prática do canto também traz benefícios para a aprendizagem, por isso deveria ser mais explorada na escola. Brécia (2003) afirma que cantar pode ser um excelente companheiro de aprendizagem, contribui com a socialização, na aprendizagem de conceitos e descoberta do mundo. Tanto no ensino das matérias quanto nos recreios cantar pode ser um veículo de

compreensão, memorização ou expressão das emoções. Além disso, o canto também pode ser utilizado como instrumento para pessoas aprenderem a lidar com a agressividade.

O relaxamento propiciado pela atividade de cantar também contribui com a aprendizagem. Barreto (2000, p. 109) observa que: “O relaxamento depende da concentração e por isso só já possui um grande alcance na educação de crianças dispersivas, na reeducação de crianças ditas hiperativas e na terapia de pessoas ansiosas”. Comenta ainda que crianças com problemas de adaptação geralmente apresentam respiração curta e pela boca, o que dificulta a atenção concentrada, já que esta depende do controle respiratório.

As atividades relacionadas à música também servem de estímulo para crianças com dificuldades de aprendizagem e contribuem para a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. As atividades de musicalização, por exemplo, servem como estímulo a realização e o controle de movimentos específicos, contribuem na organização do pensamento, e as atividades em grupo favorecem a cooperação e a comunicação. Além disso, a criança fica envolvida numa atividade cujo objetivo é ela mesma, onde o importante é o fazer, participar, não existe cobrança de rendimento, sua forma de expressão é respeitada, sua ação é valorizada, e através do sentimento de realização ela desenvolve a autoestima.

Já que a música comprovadamente pode trazer tantos benefícios para a saúde física e mental porque a escola não a utiliza mais? Incluí-la no cotidiano escolar certamente trará benefícios tanto pra professores quanto para alunos. Os educadores encontram nela mais um recurso, e os alunos se sentirão motivados, se desenvolvendo de forma lúdica e prazerosa. Como já foi comentada, a música ajuda a equilibrar as energias, desenvolve a criatividade, a memória, a concentração, autodisciplina, socialização, além de contribuir para a higiene mental, reduzindo a ansiedade e promovendo vínculos (BARRETO e SILVA, 2004). Gregori (1997) explica que harmonia, em música, é uma combinação de sons simultâneos que acompanha a melodia e é construída de acordo com o gosto do compositor. No cotidiano, inclusive na escola, também se deve buscar harmonizar a síntese dialética corpo/ mente, pois esta também deve propiciar uma maior tomada de conhecimento da consciência corporal, promovendo o equilíbrio do ser e contribuindo para sua integração com o meio onde vive, e a música pode contribuir para isto segundo os avanços das neurociências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da música na educação auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionando-se ainda com habilidades lingüísticas e lógico-matemáticas ao desenvolver procedimentos que ajudam o educando a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo.

A interação entre os aspectos afetivos, psicomotores e cognitivos, assim, como promoção da interação e comunicação social conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes da expressão humana, o que por isso só justifica sua presença no contexto da educação. Uma vez que tenham tido muitas oportunidades, nas séries iniciais, de vivenciar experiências envolvendo a música, pode se esperar que as crianças a reconheçam e utilizem-na como linguagem expressiva, conscientes de seu valor como meio de comunicação e expressão.

REFERÊNCIAS

- ASSMAN, Hugo. **Reencantar a Educação. Rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação.** Blumenau Acadêmica, 2000.
- BIAGGIO, Ângela m. **Psicologia do Desenvolvimento.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.
- BRITO Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CAMARGO, Maria Lígia Marcondes de. **Música/movimento: um universo em duas dimensões.** Editora Vila Rica, 1994.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F. **A preparação musical de professores generalistas no Brasil.** Revista da ABEM, Porto Alegre, n.11, p. 55-61, 2004.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** São Paulo: Summus, 1988.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** Campinas, SP: Papius, 1994.

..... **Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida.** Revista da ABEM. Porto Alegre, n. 7, p. 83-90, setembro. 2002.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Práticas Musicais na Escola Infantil.** In. CRAIDY, C. M.;

KAERCHER, G. E. P. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre, Artes Médicas, 2001, p. 123-134.

MELO. N. M; SANTOS, **A importância da música para o desenvolvimento da criança de educação infantil.**

Rio de Janeiro: Globo, 1998.

ONGARO, Carina de Faveri e SILVA, Cristiane de Souza. **A importância da música na aprendizagem.**

Paraná. Artmed. 2007

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: LCT, 1997.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1994.

MÚSICA COMO AGENTE FACILITADOR DO PROCESSO EDUCACIONAL: O PAPEL DA MUSICALIZAÇÃO NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

Autor(a): **Marli Guimarães da Silva**

Resumo

Este estudo destacou que a musicalização pode ser uma ferramenta poderosa para estimular diferentes áreas do conhecimento. A música é vista como um universo que envolve a expressão de sentimentos, ideias e valores culturais, facilitando a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o ambiente em que vive. Ao atender diferentes aspectos do desenvolvimento humano, como o físico, mental, social, emocional e espiritual, a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional. Portanto, é fundamental que os educadores sejam sensibilizados para compreender as possibilidades da música em favorecer o bem-estar e o crescimento das potencialidades dos alunos, já que ela se relaciona diretamente com o corpo, mente e emoções. Através da música, é possível promover um ambiente educacional mais enriquecedor e acolhedor, que possam contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. Com isso, a musicalização pode ser vista como uma prática educacional complementar, capaz de estimular e desenvolver habilidades e competências múltiplas nos alunos.

Palavras-chave: Musicalização; desenvolvimento humano; processo educacional; Expressão e comunicação

INTRODUÇÃO

Como explica Gainza, as expressões de sentimentos ou de dificuldades são refletidas na produção musical do participante (paciente):

(...) Mas, além disso, a atividade musical mostra ou é indicativa de algo. O indivíduo que faz música manifesta-se através de condutas compreensíveis e decodificáveis. O observador especializado detecta, através de sua visão, os traços gerais do comportamento corporal (motricidade fina e grossa) no sujeito-músico; através da audição capta a quantidade e a qualidade do som produzindo; mediante o tato, avaliam de forma direta as tensões e bloqueios corporais; seu próprio afeto orienta-o sobre aquilo que o emissor

consegue comunicar, enquanto sua mente recebe e avalia o caráter e a coerência das estruturas musicais emitidas (GAINZA, 1988, p.37).

A música movimenta, mobiliza, e por isso contribui para a transformação e para o desenvolvimento.

FUNÇÕES E VALORES DA MUSICA

A educação visa desenvolver o homem em sua totalidade, tornando-o um ser social, crítico, autônomo, reflexivo e criativo. As novas diretrizes curriculares (2008, p. 23) caracterizam “o ensino da arte como fonte de humanização”. Se a música é uma das áreas artística, é também fundamental nesse processo de formação global do ser humano. De acordo com Húngaro e Silva (2006, p.2), a música desenvolve o raciocínio, a criatividade a socialização e torna-se indispensável no contexto escolar.

A expressão musical desempenha importante papel na vida recreativa de toda criança, ao mesmo tempo em que desenvolve sua criatividade, promove autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. A música também cria um terreno favorável para a imaginação quando desperta as faculdades criadoras de cada um. A educação pela música proporciona uma educação profunda e total (ONGARO E SILVA, 2006, p. 2).

O contato com os sons, segundo Brito (2003, p. 35), começa dentro do útero, ouvindo os sons do corpo de nossa mãe, desde a sua respiração até sua voz. Após o nascimento o envolvimento com os sons continua permanentemente, desenvolvendo a musicalização de forma espontânea e intuitiva, devido à grande quantidade de sons e de músicas que se ouve diariamente.

Os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e – logo – com a música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras. Podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música (BRITO. 2003, p. 35).

Partindo dessa variedade sonora, a criança já apresenta uma pré-disposição para fazer música, a medida que é estimulada para tanto. A autora relata a importância das cantigas de ninar, das canções de roda, e todos os tipos de jogos musicais para o desenvolvimento musical da criança. E além disso :

[...] pois é por meio das interações que lhes permitirá [as crianças] Nesse sentido, as cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical têm grande importância, pois é por meio das interações que lhes permitirá comunicar-se pelos sons; os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música (BRITO, 2003, p.35).

Para Ongaro e Silva (2006, p. 3) “As atividades musicais nas escolas devem partir do que as crianças já conhecem, desta forma, se desenvolve dentro das condições e possibilidades de trabalho de cada professor”. Pensando dessa forma, é importante que o professor, na escolha do repertório a ser utilizado na escola, valorize primeiramente o universo musical de seus alunos. Visto que, segundo Brito (2003), a criança tem facilidade de aceitar e gostar de músicas que até então eram desconhecidas. É importante que o educador aproveite este momento para ampliar o universo musical de seus alunos.

A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, “transforma-se em sons”, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos (BRITO, 2003, p. 35).

Na escola, todas as crianças têm direitos iguais no acesso aos conhecimentos musicais levados pelo professor. De nada valerá, se o professor só se preocupar com a educação de forma geral, e esquecer as especificidades nela implicada.

Neste sentido Brito (2003, p. 40) nos lembra “que cada criança é única e que percorre seu próprio caminho no sentido da construção do seu conhecimento em toda e qualquer área”.

De acordo com Brito (2003, p. 51), a história da música na educação infantil brasileira segue as concepções pedagógicas no decorrer do tempo, e deve atender aos seus propósitos. A música tem servido, desde

algumas décadas, para formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, datas comemorativas. Não obstante, não é somente o papel que ocupa na escola o motivo de preocupação dos educadores musicais, mas também a forma como geralmente a música é trabalhada, a partir de coreografias mecânicas e estereotipada sem deixar espaço para a expressão.

Essa visão de educação teve início com a forma de interpretar a Escola Nova, nas décadas de 50 e 60, priorizou a livre expressão para o ensino da arte e da música como consequência, sem sistematizar, sem ampliar o repertório e sem preocupação com os resultados, intencionou respeitar a criatividade do aluno, onde tudo era válido. Segundo Brito (2003, p.51), essa influência acabou por gerar um resultado inverso ao pretendido, pois os alunos sem direcionamentos continuaram repetindo os mesmos modelos, sem efetivar a expressão criativa.

Ainda hoje, quando a educação infantil, de modo geral, redimensionou conceitos, abordagens e modos de atuação, sob a influência de novas pesquisas e teorias pedagógicas, percebemos que o trabalho com a linguagem musical avança a passos muito lentos rumo a uma transformação conceitual. É comum detectar a existência de certa defasagem entre o trabalho realizado na área de música e aquele efetivado nas demais áreas do conhecimento (BRITO, 2003, p.52).

O ensino da música, em algumas situações, ainda continua atrelado à forma tradicional de ensinar. Para ensinar música no método tradicional, o professor deve ensinar o aluno a tocar um instrumento, ler uma partitura etc. Assim, o professor, acreditando que esta seja a única forma de ensinar música na escola, e por desconhecer a parte técnica musical, trabalha com música apenas como recurso ao trabalhar as outras áreas.

Considerar-se não músico em termos educacionais tem impedido que a música pertença ao universo escolar de maneira objetiva. Este sentimento de incapacidade musical está muito presente entre os professores generalistas, aqueles que trabalham todas as áreas do conhecimento escolar com uma turma, e os mesmos raramente incluem música em suas atividades de forma consciente e crítica. O resultado deste estranhamento que se estabelece em relação à música na educação é um dos fatores que contribuem para o distanciamento cada vez maior das questões musicais no contexto escolar. É preciso romper com este círculo vicioso e redimensionar o papel da música na escola para que as futuras gerações estejam alfabetizadas musicalmente (FIGUEIREDO, 2002, p. 51).

Ao ensinar música o professor deve respeitar a forma espontânea como a criança se expressa musicalmente, dar oportunidade ao aluno de explorar o universo sonoro e musical e, aos poucos fazer intervenções, para que a criança possa descobrir e construir o seu conhecimento musical.

Obviamente, respeitar o processo de desenvolvimento da expressão musical infantil não deve se confundir com a ausência de intervenções educativas. Nesse sentido, o professor deve atuar –sempre – como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da educação infantil. Entretanto, é importante considerar legítimo o modo como as crianças se relacionam com os sons e silêncios, para que a construção do conhecimento ocorra em contextos significativos, que incluam criação, elaboração de hipótese, descobertas, questionamentos, experimentos etc (BRITO, 2003, p. 45).

O ensino de música na educação básica deve envolver atividades variadas, e explorar diversas possibilidades para a formação musical do educando. O processo de aprendizagem pode ser mais rico quando baseado em tarefas como a apreciação, a execução e a criação.

O professor deve estar atento às iniciativas de expressão musical das crianças. Mesmo que não apresentando grandes aptidões musicais, a criança deve ser incentivada e elogiada, pois, à medida que as atividades musicais são desenvolvidas na sala de aula, a criança construirá o seu conhecimento em música e poderá deixar a forma espontânea de se expressar musicalmente, sem traumas ou rótulos pejorativos que poderão carregar para a sua vida toda.

A esse respeito, segue três trechos escritos por Maffioletti (2001) que ilustram o quanto a forma como as crianças iniciam na música é determinante em sua vida:

Aquela pessoa que acredita que sabe cantar provavelmente faz isso desde criança. Quando pequena alguém a olhou com admiração, aprovando suas tentativas vocais, ou elogiando sua voz. Isso nos mostra que a imagem que teremos de nós mesmos como alguém que sabe cantar e se expressar é construída na relação com os outros, pois a afinação ou desafinação é um conceito construído socialmente.

A criança que desafina não teve sorte, ou não teve oportunidade, de conviver num ambiente em que a confiança e as interações fossem incentivadas. Contudo, ela não será uma criança desafinada para sempre, tudo vai depender do tipo de interação que vai realizar com a música, das oportunidades que terá para cantar e utilizar sua voz como forma de expressão.

Devido à forte repercussão que as habilidades musicais têm sobre a identidade das pessoas, sua autoestima e sua expressividade, a música não deve ser uma área de conhecimento negligenciada na formação das crianças (MAFFIOLETTI, 2001, p. 129).

A criança que chega à escola, já tem um repertório sonoro e musical apreciado no seu dia a dia, por meio da natureza, em casa com os pais e com as mídias; e sabe muito bem utilizar-se desse conhecimento como recurso para se expressar e se comunicar. É importante que o professor não desconsidere essa cultura musical pré-escolar dos alunos, e sim busque aliá-la aos conhecimentos que tem intenção de desenvolver dentro da escola para que a criança continue, e até melhore sua forma de expressar-se.

A professora pode legitimar ou não as manifestações populares dentro da escola, criando um espaço para sua realização ou impedindo que elas aconteçam. Questionar nossos preconceitos e nossos estereótipos pode ser uma forma de encararmos a situação com mais segurança, pois os meios de comunicação estão criando outra forma de sentir e perceber o mundo (MAFFIOLETTI, 2001, p.127).

Apesar da expectativa, e em muitos casos, da exigência das escolas para que o professor de música monte um “espetáculo”, esse não deve ser seu principal objetivo. Isso não quer dizer que o “espetáculo” não possa acontecer na escola. Ele pode acontecer desde que seja uma consequência natural da aprendizagem ocorrida dentro da sala de aula, com objetivo de socializar a experiência com os demais alunos da escola. Nesse caso, deve-se tomar cuidado para que todos os alunos estejam inclusos, e não perder muito tempo com cansativos e repetitivos ensaios, pois, o mais importante é valorizar todo o processo de aquisição e desenvolvimento de habilidades.

A inteligência musical – Howard Gardner

A teoria das inteligências múltiplas sugere que existe um conjunto de habilidades, chamadas de inteligências, e que cada indivíduo as possui em grau e em combinações diferentes. Segundo Gardner (1995, p. 21): “Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”. São, a princípio, sete: inteligência musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpessoal e intrapessoal. A inteligência musical é caracterizada pela habilidade para reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical.

Gardner (1995) destaca ainda que as inteligências são parte da herança genética humana, todas se manifestam em algum grau em todas as crianças, independente da educação ou apoio cultural. Assim, todo ser humano possui certas capacidades essenciais em cada uma das inteligências, mas, mesmo que um indivíduo possua grande potencial biológico para determinada habilidade, ele precisa de oportunidades para explorar e desenvolvê-la. “Em resumo, a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado” (GARDNER, 1995, p, 47). Sendo assim, a escola deve respeitar as habilidades de cada um, e também propiciar o contato com atividades que trabalhem as outras inteligências, mesmo porque, segundo o autor, todas as atividades que realizamos utilizam mais do que uma inteligência.

Ao considerar as diferentes habilidades, a escola está dando oportunidade para que o aluno se destaque em pelo menos uma delas, ao contrário do que acontece quando se privilegia apenas as capacidades lógica-matemática e lingüística. Além disso, na avaliação é preciso considerar a forma de expressão em que a criança melhor se adapte.

As atividades musicais propostas pelo professor que visem desenvolver na criança uma sensibilização sonora, deve incluir na escolha do seu repertório uma diversidade musical, com músicas que apresentem diferentes ritmos, timbres, dinâmicas, melodias, etc., para exercitar essa habilidade.

Brito (2003) acredita que “um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir.” A autora também chama a atenção, acrescentando que a “educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje.” (BRITO, 2003, p. 46).

Para a construção do conhecimento musical é fundamental apresentar possibilidades, para que alunos vivenciem a música, experimentem, improvisem, sendo orientados a refletir sobre os aspectos estéticos musicais,

entendendo a música como uma área do conhecimento. Este trabalho deve incluir todos os alunos e não apenas os ditos “talentosos”, para assim promover o ser humano.

Os estudos sobre o funcionamento do cérebro infantil sugerem que são fortes os benefícios da educação musical na primeira infância, pois justamente neste período de crescimento acelerado o cérebro está formando suas estruturas nervosas básicas.

De acordo com Silvia podemos afirmar que para compreendermos o funcionamento do cérebro humano é necessário realizarmos uma pesquisa e verificarmos sua complexidade.

O cérebro humano é a mais complexa entidade existente. Ele é composto por células nervosas, os neurônios, e células gliais. As células nervosas comandam a motricidade, a sensibilidade e a consciência. (CARDOSO, 2000). “As células nervosas constroem um mundo interno que se molda à medida que interagem com o ambiente externo. Os são órgãos de sentidos convertem as mensagens de luz, de som, de imagens, de cheiro, de sabor e de dor em códigos compreensíveis para o cérebro, ou seja, são registrados no cérebro e volta ao ambiente“. (CARDOSO, 2000).”

Conforme afirma a autora, esta constante interação de mensagens e respostas entre os dois ambientes, interno e externo do cérebro, é que determina a nossa experiência e sobrevivência em sociedade pela adaptação a diversidade cultural. Estas descobertas das atividades e mudanças no cérebro são fruto de estudos das neurociências. De acordo com pesquisas, os estudos comprovaram que inteligência não é apenas fruto da genética, mas é possível desenvolvê-la na criança através de estímulo desde muito cedo.

O cérebro humano é estimulado através de órgãos dos sentidos e sempre que ele recebe estímulos, milhares de fibras nervosas se formam para ligar e ativar 100 bilhões de neurônios que cada pessoa carrega desde o nascimento. Esse processo é mais intenso na primeira infância, por isso pode-se dizer que as primeiras experiências da vida são tão importantes que podem mudar por completo a maneira como as pessoas se desenvolvem.

O desenvolvimento neurológico e a primeira infância é a fase mais rica para formação das sinapses – conexões dos neurônios – que se formam como “pontes”, ampliando a capacidade cerebral. A música nesse processo, segundo os estudos, é um dos estímulos mais potentes para ativar os circuitos do cérebro.

Beyer (1988) e Ilari (2003) nos mostram a importância da música já no primeiro ano de vida, pois, segundo as autoras, nesse período a criança está em fase de grande desenvolvimento do cérebro e da inteligência musical. A música, devido a suas características intrínsecas, colabora para o desenvolvimento das estruturas cognitivas, bem como favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, musicais e aquelas relacionadas aos aspectos emocionais.

Para Melo (2009), a música é um meio de expressão de idéias e de sentimentos, mas também uma forma de linguagem muito apreciada pelas pessoas. Desde muito cedo, a música adquire grande importância na vida de uma criança. Além de sensações que ela provoca com a experiência musical são também desenvolvidas capacidades que serão importantes durante o crescimento infantil.

Nesse sentido, estudos já comprovaram que o desenvolvimento musical tem início na gestação e a continuidade deste processo ocorre após o nascimento. A educação musical deveria ser oferecida o mais cedo possível, tendo a possibilidade de desenvolver tanto a estrutura cognitiva como a emocional, a social e a habilidade musical.

Em condições normais no ser humano, os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver no período de gestação, por isso a estimulação auditiva na infância tem papel fundamental. Sabe-se que os bebês reagem a sons ainda no útero materno e sabe-se também que a música, desde que apropriadamente escolhida, pode acalmar os recém-nascidos.

O interesse pelo desenvolvimento cognitivo musical tem crescido de modo substancial nas últimas décadas devido a recentes descobertas no campo da neurociência. A distinção entre alturas, timbres e intensidades já aconteceriam desde o nascimento até o décimo mês de vida, tornando-se cada vez mais refinadas. As preferências e memórias musicais também se dariam a partir dessa época, por meio de processos imitativos e de impregnação, estando também associado a inúmeras funções psico-sociais, como a comunicação e o desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva, por exemplo, ou entretenimento (ILARI, 2005).

A música é uma ciência básica com um grande número de variações de códigos, o que possibilita o desenvolvimento intelectual da pessoa. Quanto mais cedo crianças entrarem em contato com o mundo da música, maiores serão as chances de que elas assimilem novos códigos sonoros que a música pode oferecer. Maior será o seu conhecimento armazenado na memória sonora, quanto mais tipos de sons a criança ouvir, o que pode ser também ampliado se a criança praticar um instrumento musical. *O responsável pela criança deve estar atento ao seu desenvolvimento, pois é a própria criança que dá sinais para que possamos estimulá-la, mais ou menos (LIPP, 1996).*

Os estudos comprovam que os primeiros anos de vida influenciam uma grande parte do desenvolvimento geral das crianças. Neste período, as crianças estão mais receptivas às aprendizagens e cabe aos educadores, encontrar meios que contribuam para o desenvolvimento infantil.

Vale ressaltar a importância não apenas da música tocada através de um aparelho, mas também cantar, murmurar ou assoviar fornece elementos sonoros e também afetivos, através da intensidade do som, inflexão da voz, entonação, contato de olho e contato corporal, que serão importantes para a evolução da criança no sentido auditivo, lingüístico, emocional e cognitivo, pois através da música e de suas características peculiares, tais como ritmos variados e estrutura de texto diferenciada, muitas vezes com utilização de rimas, a criança vai desenvolvendo aspectos de sua percepção auditiva, que serão importantes para a evolução geral de sua comunicação, favorecendo inclusive sua integração social.

Para (MELO, 2009), no aspecto lingüístico percebemos a possibilidade de estimular a criança a ampliar seu vocabulário, uma vez que, por meio da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois as incorpora a seu repertório.

Segundo essa mesma autora o importante é respeitar interesses individuais e também específicos de cada fase do desenvolvimento. Ouvir música deve ser uma atividade prazerosa, para se obter benefícios de forma natural, pois “a música vai além daquilo que ouvimos”, por seu poder criador e libertador torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado na escola, deve fazer parte da rotina das crianças, o que favorece o desenvolvimento neurológico, afetivo e motor. É preciso que a criança crie o hábito de expressar-se musicalmente desde os primeiros anos de sua vida, para que a música venha a se constituir em faculdade permanente de seu ser, e representar uma importante fonte de estímulos, de equilíbrio e de felicidade para a criança. Assim, na educação infantil os fatos musicais devem induzir ações, comportamentos motores e gestuais - ritmos marcados caminhando, batidos com as mãos, e até mesmo falado, inseparáveis da educação perceptiva propriamente dita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se através deste estudo que as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a prática da musicalização. De acordo com esta perspectiva, a música é concebida como um universo que conjuga expressão de sentimentos, idéias, valores culturais e facilita a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que vive. Ao atender diferentes aspectos do desenvolvimento humano: físico, mental, social, emocional e espiritual, a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional. Nesse

sentido faz-se necessária a sensibilização dos educadores para despertar a conscientização quanto às possibilidades da música para favorecer o bem-estar e o crescimento das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções.

REFERÊNCIAS

- ASSMAN, Hugo. **Reencantar a Educação. Rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação.** Blumenau Acadêmica, 2000.
- BIAGGIO, Ângela m. **Psicologia do Desenvolvimento.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.
- BRITO Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CAMARGO, Maria Lígia Marcondes de. **Música/movimento: um universo em duas dimensões.** Editora Vila Rica, 1994.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F. **A preparação musical de professores generalistas no Brasil.** Revista da ABEM, Porto Alegre, n.11, p. 55-61, 2004.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** São Paulo: Summus, 1988.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- _____. **Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida.** Revista da ABEM. Porto Alegre, n. 7, p. 83-90, setembro. 2002.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Práticas Musicais na Escola Infantil.** In. CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre, Artes Médicas, 2001, p. 123-134.
- MELO. N. M; SANTOS, **A importância da música para o desenvolvimento da criança de educação infantil.** Rio de Janeiro: Globo, 1998.

ONGARO, Carina de Faveri e SILVA, Cristiane de Souza. **A importância da música na aprendizagem.**

Paraná. Artmed. 2007

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: LCT, 1997.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1994.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS

Autor(a): **Marinalva Romão de Araujo**

Resumo

O presente trabalho procura verificar a relação entre ludicidade e desenvolvimento infantil. É através da imaginação em ação, a imaginação que expressa diretamente pelo corpo na forma de jogo simbólico, que a criança conquista a dimensão simbólica do pensamento que lhe abrirá as portas para o mundo dos homens propriamente dito, ou seja, o mundo da cultura. A partir desta reflexão, podemos concluir que a escolarização no seu sentido mais amplo pode, em qualquer nível de ensino, ser traduzida como educação do corpo. Instrumento sensível de compreensão do mundo, da construção de vínculo com outros corpos sensíveis e simbólicos e com o corpo político, histórico e cultural que possibilitará aos homens a construção da pertinência do grupo. A capacidade de brincar abre para criança um espaço de decifração dos enigmas que a rodeia. A brincadeira é para a criança um espaço de decifração e construção de conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo e a escolarização na educação infantil, precisa considerar a ludicidade no desenvolvimento dos pequenos.

Palavras-chave: Lúdico; Desenvolvimento infantil; jogo; educação

INTRODUÇÃO

Para compreender a história da educação infantil na atualidade, é preciso situar o seu panorama ao longo da história da humanidade. Dados históricos revelam que a educação infantil nasceu na Europa e teve sua evolução junto ao conceito de criança e infância quando se descobre a criança com suas especificidades, como um sujeito que necessita de cuidado e atenção.

É evidente que a criança sempre fez parte da sociedade, mas a sua posição e status mudaram no decorrer da história como aponta ÁRIES, (1986, pág. 14), “A aparição da criança como categoria social se dá lentamente

entre os séculos XIII e XVII”, ele mostra que é somente no século XVI e início do século XVII que surge uma grande mudança na pedagogia familiar e social com possibilidade de novas condições de vida. Tais mudanças impulsionaram a criação de instituições educativas e provocaram sobre as formas de educar as crianças para além do ambiente familiar.

Foi a partir deste século que a aprendizagem passa a ser realizada no âmbito escolar. Com a propagação da escola enquanto instituição social, a concepção de infância foi obtendo outras conotações.

Diante desta questão KUHLMANN JR.(1998, pág. 18-19), destaca que, “... A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação, a criança deixou dese desenvolver junto aos adultos e de aprender a vida diretamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola”.

No século XX os estudos de Vigotsky, Wallom e Piaget, inovaram a concepção defendida pelas teorias pedagógicas da época. Na segunda metade do século XIX, ocorre no Brasil uma preocupação maior com as crianças menores de 6 anos com relação a sua proteção e desenvolvimento.

As creches surgiram após a abolição da escravatura, devido ao acentuado aumento da população urbana, visando a criança carente.

Em 1975, no Rio de Janeiro, foi criado o primeiro jardim da infância e dois anos mais tarde em São Paulo, com o objetivo de atender as necessidades das crianças da elite.

Somente em 1980 ocorreram discussões relacionadas às propostas pedagógicas nas creches e pré-escolas, que passaram a ser reconhecidas na constituição Federal, como direito da criança e dever do estado.

Nova conquista ocorreu na década de 90 com a promulgação do ECA,(Estatuto da Criança e do Adolescente) e o reconhecimento do ensino infantil na LDB,(Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96). Em 1998 ocorreu a elaboração das Referências Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Hoje as atenções se voltam para o desafio da Educação Infantil com recurso a mais para desenvolvimento para aprendizagem e a cidadania.

Apesar das evoluções citadas, embora nem todas tivessem sido contempladas, a educação infantil ainda necessita de reflexos no que se refere a sua prática.

Conceituando: Lúdico, Ludicidade, Relativo a jogo, brinquedo

Brincadeiras que aprendemos por puro prazer, sem nenhuma preocupação com o resultado final e que para criança resulta em seu crescimento físico espiritual e intelectual. Além de ser prazerosa e divertida, é espontânea, voluntária, está relacionada com a criatividade e a solução dos problemas, aprendizagem e a linguagem. Incluímos também os brinquedos que é o material facilitador da atividade que pretendemos exercitar

mediante a brincadeira e que as crianças possam usá-los na evolução das diferentes funções e habilidades de invenção, adaptação e integração social. Além disso, o brinquedo dá asas a imaginação e desenvolve a capacidade inventiva da criança.

A maioria dos pais, psicólogos e pediatras encaram o lúdico (brincar), como elemento vital para o desenvolvimento infantil. Mediante o lúdico a criança cresce física, espiritual e intelectualmente.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANO

Brincar é uma realidade cotidiana na vida das crianças, e para que brinquem, é suficiente que não sejam impedidas de exercitar a imaginação simbólica, instrumento que lhes fornece os meios de assimilar o real aos seus desejos e aos seus interesses. A brincadeira é um meio privilegiado de inserção na realidade.

Essa realidade não é somente contemporânea. Desde as épocas mais antigas, crianças brincam, brincam, procuram decifrar o mundo através de adivinhas, faz de conta, jogos e outros. São infinitas as oportunidades de descobrir e criar, que estão presentes nas brincadeiras dos alunos na educação infantil.

Com o desenvolvimento da capacidade simbólica do pensamento, o jogo simbólico, atividade conhecida comumente como faz de conta ou simplesmente brincadeira, ao lado do desenho, da imitação, da aquisição sistemática da linguagem ocorre o período do desenvolvimento que Piaget chamou de pré-operatório ou simbólico. Elementos como areia, água e argila também são escolhas prediletas das crianças.

Os livros, a dramatização de contos permite que o grupo crie linguagem, tema e personagens variadas, possibilitando novas experiências onde a ludicidade está sempre presente. A brincadeira é desta forma, um espaço de aprendizagem onde a criança age além do seu comportamento cotidiano.

Os jogos se desenvolvem a partir das brincadeiras simbólicas. A atividade lúdica infantil inclui, ainda, brincadeiras que supõe qualquer técnica particular, são simplesmente exercícios onde não intervêm símbolos ou regras. Se o lúdico está no contexto do desenvolvimento infantil, se faz necessário mudar também o caráter das atividades de cuidado físico e observar nelas certas possibilidades educativas, pois o desenvolvimento não ocorre apenas em momentos especialmente planejados para tal. A atividade educativa na creche também inclui o que se passa nas trocas afetivas entre adultos e crianças e entre as crianças, durante o banho, às refeições, no horário de entrada e em outras situações.

Essas considerações nos levam a refletir sobre os objetivos que a creche deve alcançar. Concebe-se a criança de uma forma integrada, onde seus aspectos cognitivos não se dissociam dos afetivos, expressivos, motores e simbólicos. A partir desta concepção e considerando a função social da creche hoje, propõe-se como

objetivo educacional para a creche situações a partir das quais a criança vá interagir, explorar, brincar e se apropriar da realidade que a cerca.

As pesquisas vêm mostrando as contribuições que a ludicidade oferece no desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil de 0 a 3 anos.

As brincadeiras, o jogo, o brinquedo podem e devem ser objetos de crescimento, possibilitando à criança a exploração do mundo, descobrir-se, entender-se e posicionar-se em relação a si e a sociedade de forma lúdica e natural exercitando habilidades importantes na socialização, na conduta motora, no desenvolvimento psíquico e físico como um todo.

KISHIMOTO (2000) defende que a brincadeira e o jogo interferem diretamente no desenvolvimento infantil.

Segundo Ana Maria Mello (1992), "... o ambiente de creche deve ser rico de experiência para exploração ativa, compartilhadas por crianças e adultos, tal processo é basicamente lúdico" (pág66).

O Ambiente da Creche e o Ato de Brincar no Desenvolvimento de Habilidades.

Em nenhuma outra fase da vida as crianças se desenvolvem tão rapidamente quanto até os 3 anos de idade. Daí a importância de entender como cada atividade ou brincadeira ensina.

¹*"Os pequenos recebem cuidados e atenção e tem espaço para explorar, brincar e se conhecerem. Em sala, tem a disposição brinquedos e materiais que incentivam a expressão artística e estimulam a imaginação".*

No parque se divertem pisando na areia e manuseiam livros, muitas vezes nem sabem falar e já estão "Cantando" cantigas de roda e seguindo coreografia ou gestos, assim é a rotina nas boas creches.

Essas atividades compõem os conteúdos desse nível da Educação Básica. O termo é recente nessa etapa do ensino, mas tem se difundido graças às descobertas sobre a evolução cognitiva e emocional dos bebês.² "Todas essas experiências que fazem parte da rotina devem ser organizadas em currículo de

¹ MOÇO, ANDERSON, Pág.42 - Fundação Victor Civita - 2010 - "Quantas coisas eles aprendem", Revista Nova Escola.

² CLIZ, Beatriz Ferraz, consultora em educação infantil e coordenadora da escola de Educadores, em São Paulo. forma a proporcionar o desenvolvimento de habilidades, como andar, e a aprendizagem de aspectos culturais, como hábito da leitura". O conhecimento, nessa fase, se dá basicamente por meio da ação, da interação com os colegas e os adultos, da brincadeira, da imaginação e do faz de conta.

³"Não se trata, portanto, de escolarizar as crianças tão cedo, mas de apoiá-las em desenvolvimento".

A seguir algumas atividades realizadas ao longo de um dia por turmas de 1 e 2 anos numa escola de educação infantil em SP. Elas estão inseridas nos seguintes eixos do currículo (O nome varia conforme a rede, mas a essência é a mesma).

- 1 Exploração dos objetos
- 2- Brincadeiras
- 3- Desafios corporais
- 4- Exploração do ambiente
- 5- Identidade e autonomia
- 6- Exploração e linguagem
- 7- Linguagem musical e Expressão corporal

A observação de uma sala mini-grupo da prefeitura de São Paulo, onde frequentam crianças de 2 a 3 anos é possível perceber que algumas brincadeiras e atividades chamam mais atenção, como as brincadeiras de bonecas sem distinção de gênero, a narração de histórias, os brinquedos sonoros e atividades voltadas para o desenvolvimento da linguagem verbal, como as músicas com um atrativo a mais como o uso de fantoches e dedoches.

Observa-se um desenvolvimento muito rápido quando as atividades são lúdicas e quando o educar e cuidar figuram como dimensões indissociáveis.

³ CLIZ, Beatriz Ferraz, consultora em educação infantil e coordenadora da escola de Educadores, em São Paulo. Os professores de educação infantil precisam estar comprometidos com o bem-estar, físico dos pequenos, com o cognitivo e o social. Mas o que se observa é que muitos educadores, mesmo os que possuem formação universitária compatível com a função, ainda encaram a educação infantil com os olhos de “cuidadora” e não “educadora”. O que nos leva a desenvolver capacidades inatas são a educação que recebemos e as oportunidades que encontramos, por isso, é o papel da escola trabalhar de forma consciente, explorando ao máximo todas as possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar nesse trabalho, a imensa contribuição que o lúdico presta ao desenvolvimento infantil. Atualmente a educação infantil é encarada como escolarização no seu sentido mais amplo e a capacidade de brincar abre para a criança um espaço de decifração dos enigmas que a rodeiam. A partir de 1980 ocorreram discussões relacionadas às propostas pedagógicas nos centros de educação infantil como um recurso a mais para o desenvolvimento da aprendizagem e cidadania. As brincadeiras e os jogos resultam no crescimento físico, espiritual e intelectual além de serem prazerosas e divertidas para a criança.

A maioria dos psicólogos, pais e pediatras encaram o lúdico como elemento vital para o desenvolvimento dos pequenos.

Observamos também a necessidade de incluir nas atividades de cuidado físico, certas possibilidades de aprendizagens, envolvendo a ludicidade, pois o desenvolvimento não ocorre apenas em momentos pontuais, planejados para tal.

REFERÊNCIAS

- Lefevre, A. Etal. (1990). *Neurologia Infantil*. São Paulo: Atheneu, 2ª Edição. Khishimoto, T. M. (1998). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira. Vigotsky L.S. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins fontes.
- Moço, A. (2010). "*Quantas coisas eles Aprendem*". São Paulo: Revista Nova Escola, Fundação Victor Civita.
- Professor, R. d. (Julho/Setembro 2002). *Papel do Brincar*. Porto Alegre.
- Tierno, B. (2004). *A Psicologia da Criança e seu Desenvolvimento*. São Paulo: Paullus.
- Zilma de Moraes Oliveira, A. M. (2005). *Creches: Crianças faz de Conta e Cia*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM

Autor(a): **Ana Paula Constanza**

Resumo

O trabalho traz como justificativa a observação de algumas crianças que apresentam dificuldades dentro da escola, no qual muitos professores culpam os pais, questionam o modo disciplinar da família, considerando a criança como incapaz de aprender, podendo gerar consequências o abandono escolar pela desmotivação dos estudos ou pelas formas avaliativas, o fracasso escolar. Os sintomas que indicam que o sujeito apresenta dificuldade, problema, distúrbio ou transtorno de aprendizagem geralmente vêm acompanhados de vários fatores que se comunicam entre si. (BRITTO, 2016, p. 34). Dentro das escolas públicas brasileiras há um grande percentual de professores com práticas e metodologias tradicionais, selecionando quem tem facilidade de aprender, desconsiderando crianças com maiores dificuldades. Dentro do contexto educacional, como o professor, através das suas práticas educativas pode intervir nos problemas de aprendizagem singular de cada aluno? O trabalho apresenta como objetivo geral analisar formas de intervenção pedagógica diante dos problemas de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental e tem como objetivos específicos comparar métodos e práticas de ensino discutidos dentro do contexto educacional; verificar um conceito sobre transtornos, distúrbios, dificuldades e problemas de aprendizagem e analisar formas interventivas com foco para aprendizagem na escola.

Palavras-chave: dificuldade de aprendizagem; ludicidade; ensino básico.

INTRODUÇÃO

Mazer, Bello e Bazon (2009) relata que em nível de intervenções preventivas que visam diminuir a incidência do problema nos primeiros anos escolares, são muito relevantes os estudos que identificam os fatores de risco para o desenvolvimento dos dificuldades de aprendizagem, podendo atuar diretamente sobre esses

fatores, prevenindo seu aparecimento e, conseqüentemente, os problemas psicossociais que dela decorrem ou estão a ela associados.

Desta forma, a metodologia do trabalho é a pesquisa bibliográfica em cima de referências que tratam sobre os problemas de aprendizagem com foco educativo, com autores como Dumard (2016), Jerônimo Sobrinho (2016), Campos e Timbó (2019), Borges (2020) entre outros.

Existe muitas abordagens que traz a importância da ludicidade na educação da criança com dificuldade, no qual pode facilitar a preparação da aula do professor diante das expectativas de aprendizagens dos alunos, trazendo ao mesmo tempo prazer com as brincadeiras e garantia de inclusão.

Miranda, Santos e Rodrigues (2014) coloca que a educação lúdica é uma ação própria da criança, mas também de todas as idades, tendo um significado muito grande, pois está presente em todos os momentos da vida. Lúdico é o adjetivo que significa e qualifica tudo o que se relaciona com o jogo ou brincadeira, assim, quando associado à educação, o lúdico assume o papel de um recurso pedagógico e sua função é auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e facilitar a assimilação de conteúdo.

Deste modo, Miranda, Santos e Rodrigues (2014) coloca que são grandes as contribuições dos jogos e brincadeiras na construção do conhecimento a partir de sua utilização no processo de ensino-aprendizagem, principalmente nas séries iniciais, ainda se discute no meio escolar a sua eficácia e eficiência.

Desde muito cedo, as crianças entram no mundo da brincadeira e em seus primeiros anos de vida, já começam a identificar os tipos de brincadeiras começando pelas mais simples e passam depois a se dedicar aos jogos adquirindo, respeitando e participando de regras e normas que lhes são propostas. Os jogos e brincadeiras se tornam os recursos lúdicos que a maioria dos professores adota para motivar e/ou facilitar a aprendizagem do aluno. (MIRANDA; SANTOS; RODRIGUES, 2014, p. 9).

Barros (2016) coloca que a educação é considerada fundamental para o desenvolvimento integral da criança, devendo oferecer a esta momentos prazerosos que venham satisfazer as necessidades básicas, proporcionando atividades com jogos e brincadeiras infantis que resultem na aprendizagem da criança, descobrindo suas habilidades e propiciando seu cognitivo, assim, através do contato da criança com os jogos e brincadeiras, permite-se a construção de um novo mundo, de uma realidade rica de significados.

Mas, segundo Barros (2016) muitas instituições escolares permanecem com uma gama de atividades repetitivas, descontextualizadas, tendo como finalidade um desenvolvimento da coordenação motora através do treinamento manual e conceitos decorados, no qual percebe-se que esse não é o melhor método no favorecimento da construção do entendimento, não sendo o melhor caminho para proporcionar o desenvolvimento de capacidades intelectuais, no qual a utilização de jogos e brincadeiras pelas escolas é de grande

importância para o desenvolvimento da criança e do gosto para a aprendizagem.

Portanto, como o brincar é próprio da cultura da criança e para que seja assegurada a qualidade, é indispensável, que na escola tenha em sua concepção as atividades lúdicas com fundamentos para o desenvolvimento de um todo no seu/sua educando/a. Sendo assim é necessário que o/a professor/a sempre planeje as situações de suas atividades lúdicas, sempre o delimitado tempo para essa brincadeira, oferecendo deste modo um brincar de qualidade, assim além do desenvolvimento de capacidades e habilidades construídas enquanto os/as educandos/as brincam far-se-á um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres diante da sociedade (MORAIS; ARAUJO, 2018, p.14).

Deste modo, Morais e Araújo (2018) relata que proporcionar conhecimento através de atividades como jogos e brincadeiras pode auxiliar a/o educando/a, para que ele obtenha melhor desempenho em sua aprendizagem. Torna-se muitas as vantagens de transmitir o conhecimento ludicamente e, dentre elas, podemos citar: a melhoria da capacidade cognitiva do/a educando/a, a potencialização da sua capacidade psicomotora, bem como, da sua capacidade de relacionar-se com seus colegas.

Leite (2017) coloca que o que se busca, então, é interligar a educação escolar com a apropriação de conhecimentos, o que resultaria em processos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento da criança no jogar e no brincar só se dá adequadamente quando o professor direciona o ensino para as etapas de desenvolvimento ainda não alcançadas pelo aluno incentivando novas conquistas psicológicas.

Deste modo, Leite (2017) considera que o brincar é a ação principal da criança e sempre esteve em seu cotidiano, pode-se constatar que o jogo e a brincadeira são instrumentos fundamentais no processo pedagógico, auxiliares no desenvolvimento global da criança e estimulam sua relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

Miranda, Santos e Rodrigues (2014) relata que no processo educativo da criança é importante que o professor tenha a percepção da importância do significado de brincar para a criança e das contribuições que o lúdico proporciona à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno, nos quais os jogos e brincadeiras desde muito cedo fazem parte do universo infantil e as crianças logo em seus primeiros anos de vida já identifica os mais diferentes tipos, iniciando pelas mais simples e depois se dedicam aos jogos adquirindo respeitando, socializando-se, participando e entendendo regras e, tornando sua aprendizagem mais fácil e prazerosa.

A infância foi o fruto de um ambiente em que uma forma especial de informação controlada por adultos tornou-se pouco a pouco disponível para as crianças por meios considerados psicologicamente assimiláveis. A subsistência da infância dependia dos princípios da informação controlada e da aprendizagem sequencial. Mas o telégrafo iniciou o processo de extorquir do lar e da escola o controle da informação. Alterou o tipo de informação a que as crianças podiam ter acesso, sua qualidade e quantidade, sua sequência, e as circunstâncias em que seria vivenciada. (MIRANDA; SANTOS; RODRIGUES, 2014,

p. 14).

Miranda, Santos e Rodrigues (2014) coloca que na sociedade contemporânea, a educação requer profissionais qualificados, atualizados, informados para que possam acompanhar as mudanças educacionais, sociais e comportamentais dos alunos e, assim ser possível agregar valor à aprendizagem, à formação do sujeito e aos seus métodos e práticas de ensino.

Morais e Araújo (2018) coloca que a criança se envolve em um mundo imaginário, nos quais realizam todos os seus desejos, usando o lúdico a criança demonstra o mundo e é onde vivencia suas fantasias, nos quais os jogos conseguem despertar no educando um grande interesse e atração, pois ao mesmo tempo em que em que está se divertido também está aprendendo e se desenvolvendo.

Morais e Araújo (2018) relata que a escola ao estar valorizando o lúdico, adaptando jogos e brincadeira no seu planejamento pedagógico, assim o educador consegue que o/a educando/a forme um bom conceito de mundo e da sociedade, pois com a utilização do lúdico trabalha-se afetividade, a sociabilização, a criatividade, a estimulá-las, os direitos e deveres de cada uma.

Deste modo, conforme Moraes e Araújo (2018), para que o educando realize a construção de um saber através de experiências práticas deve-se levar o trabalho diferenciado, criativo e dinâmico, levando assim métodos, com situações do cotidiano, desenvolvendo, o conhecimento lógico, sua capacidade de pensar, executar e resolver situações problemas usando jogos e brincadeiras, para que de forma lúdica se possa mediar os conteúdos de maneira diferenciadas e a concepção de mundo.

Leite (2017) coloca que a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana, mas a aprendizagem que possibilita o despertar dos aspectos do desenvolvimento, ocorre quando o indivíduo entra em contato com um determinado ambiente cultural.

Feliciano (2013) coloca que fica bem claro que as brincadeiras como meio de aprendizagem, oportunizam o crescimento cognitivo, social psicológico da criança, oferecendo um ambiente de qualidade que estimula a interação social da criança enriquecendo a imaginação onde a criança possa atuar de forma autônoma e ativa, nos quais as brincadeiras e os jogos são indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimentos, que proporcione o prazer de aprender.

Barros (2016) coloca que na prática pedagógica escolar deve existir o equilíbrio entre o esforço e o prazer, instrução e diversão. E para que ocorra uma educação lúdica, os professores precisam estar preparados para realizá-la. A criança sentirá gosto da escola, de estudar, de buscar o conhecimento. Tudo isso de forma alegre, participativa e desafiadora.

Miranda, Santos e Rodrigues (2014) coloca que no contexto educacional, nem toda atividade lúdica pode ser concebida como recurso pedagógico, a ação pedagógica intencional do professor deve refletir na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças.

Assim, Fink (2018) coloca que diante do processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, incluídos em turma do ensino regular, torna-se relevante lembrar que este deve ser condizente e adequado com o da turma de que faz parte e com adaptações de currículos, objetivos e conteúdo, de acordo com as capacidades do aluno.

Desta forma, Miranda, Santos e Rodrigues (2014) coloca que a aprendizagem através da ludicidade possui maior possibilidade de ser canalizada pela criança e a escola é um dos locais para o desenvolvimento das atividades lúdicas proporcionando diversos benefícios aos alunos. Além disso, cada atividade tem seu significado próprio, único para cada um que brinca.

CONCLUSÃO

A ludicidade, deste modo, permite a criança através do faz-de-conta, aprender a interagir na realidade, pois através dos seus anseios, frustrações, prazeres, entre outros sentimentos, a criança melhora sua sociabilização e convivência com seus pares. É brincando que a criança constrói sua identidade, conquista sua autonomia, aprende a enfrentar medos e descobre suas limitações, expressa seus sentimentos e melhora seu convívio com os demais, aprende entender e agir no mundo em que vive com situações do brincar relacionadas ao seu cotidiano, compreende e aprende a respeitar regras, limites e os papéis de cada um na realidade, há a possibilidade de imaginar, criar, agir e interagir, auxiliando no entendimento do real.

Deste modo, o professor precisa buscar conhecimento sobre o assunto para melhor conhecer a especificidade do seu aluno, buscando sempre metodologias que possam lhe ajudar a incluir esse aluno com dificuldade dentro do meio em que vive, assim, compreender a dificuldade não ajuda somente o aluno, também permite que o profissional da educação amplie seu repertório de trabalho, repense suas práticas e identifique os distintos tipos de realidade vividos em sala de aula, pois dentro do ambiente escolar o professor atua como mediador, como facilitador do processo de ensino aprendizagem, sendo a prática ativa do professor que permite que o aluno com seja respeitado, incluído, valorizado.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais**

- como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. São Paulo: Ministério da Educação, 2014.
- BARROS, Aline Cristiane [et al]. **Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Aracaju, SE: FSLF, 2016.
- BORGES, Itatiane. **A construção dos Processos de Leitura, Escrita e Raciocínio Lógico**. Grupo Ser Educacional, 2020.
- BRITTO, Eduardo. **Atendimento Psicopedagógico**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.
- CAMPOS, Aline Soares; TIMBÒ, Raimunda Cid. **Aprendizagem e suas Dificuldades**. Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde, p. 49, nº 6, Jan/2019.
- DUMARD, Katia. **Aprendizagem e sua dimensão cognitiva, afetiva e social**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2016.
- FINK, Isabel Cristina. **Autismo e educação: possibilidades e estratégias de inclusão**. Lajeado: Universidade do Vale do Taquari, 2018.
- JERONIMO SOBRINHO, Patrícia. **A construção dos Processos de Leitura, Escrita e Raciocínio Lógico**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2016.
- LEITE, Suelen da Silva. **O uso de jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil de 0 a 6 anos**. Itapeva: Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT, 2017.
- MACHADO, Flavia Simone et al. **Emília Ferrero e suas contribuições para alfabetização**. 2016. Disponível em < https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_7.pdf > acesso em 30 de Maio de 2022.
- MAZER, Sheila Maria; BELLO, Alessandra Cristina Dall; BAZON, Marina Rezende. **Dificuldades de Aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados**. São Paulo: Revista Psicologia da Educação, 2009.
- MIRANDA, Daiana Barth; SANTOS, Patrícia Gonçalves dos; RODRIGUES, Samira De Souza. **A importância dos jogos e brincadeiras para a educação infantil**. Serra: Faculdade Multivix Serra, 2014.
- MORAIS; Elirian de Oliveira; ARAÚJO, Eudeiza Jesus de. **Jogos e brincadeiras: O Lúdico na Educação Infantil e o Desenvolvimento Intelectual**. Bueno, RO: Faculdade de Pimenta Bueno, 2018.
- RODRIGUES, Ana Maria. **Psicologia da aprendizagem e da avaliação**. São Paulo, SP: Cengage, 2016.
- TORRES, Niquelle Leite; SOARES, Tathiana Santos; CONCEIÇÃO, Fábio Henrique Gonçalves. **DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: além do Muro Escolar**. Aracaju, SE: FAMA - Faculdade Amadeus, 2016.
- VARELA, Bartolomeu. **Evolução dos paradigmas educacionais e “novas” tendências nas abordagens pedagógico-didáticas**. Disponível em

<https://www.researchgate.net/publication/269463473_Evolucao_dos_paradigmas_educacionais_e_novas_tendencias_nas_abordagens_pedagogico-didaticas> Acesso em 30 de Maio de 2022.

IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO

Autor(a): **Ana Paula Constanza**

Resumo

A escolha deste tema, A importância da arte como instrumento pedagógico na educação, se fez diante do ambiente escolar, devido a ausência de valorização que se atribui aos aspectos relacionados a arte e ao fazer artístico que se insere de forma explícita na escola. Assunto este que causará em muitos profundos interesse e empolgação. A decisão de desenvolvê-lo foi pelo fato de já atuar na área da educação e por utilizar a arte como uma ferramenta indispensável na vida profissional.

Palavras-chave: arte-educação; ensino básico; cidadania.

INTRODUÇÃO

Antes de tudo é de fundamental importância saber qual é o conceito empírico de Arte, para quê e por quê surgiu, quando e como. Pois este será o enfoque central deste trabalho.

A Arte nada mais é do que a expressão em si. É uma maneira diferenciada de verbalização. Afinal, através dela é possível comunicar-se de formas variadas, seja através de uma simples pintura até um conceituado ballet clássico. Luís Camargo vem afirmar isso dizendo:

“Arte é um fazer em que se utiliza uma gama muito variada de materiais, como a pedra, o corpo, a voz, na criação de obras relativamente duradouras, como as catedrais, dando forma à multiplicidade de experiências a valores humanos, ampliando nossa consciência de nós mesmos, do outro e do mundo”.(1989; p27)

Assim pode-se dizer que ela vai além da expressão cotidiana, pois se trata muito mais do que uma simples comunicação, mas de uma expressão inteiramente subjetiva e valorosa. Quando bem realizada eterniza-se no

tempo deixando suas marcas por toda uma geração. Ela é a provocação que estimula a interpretação pessoal e a criatividade. Sendo assim, é uma das formas diferenciadas de Educar e incentivar a busca prazerosa pelo saber.

Seu surgimento é outro fator importante a ser citado, pois é partir daí que iniciará a compreensão do valor e a importância da Arte.

De acordo com Carol Strickland:

“A Arte nasceu cerca de 25 mil anos atrás, quando o subumano homem de Nanderthal evoluiu para o ancestral humano de Cro-Magnon. O aumento de inteligência trouxe a imaginação e a habilidade de criar imagens esculpidas e pintadas”.(1999: p 2).

Como se pode perceber a Arte surgiu muito antes do que imaginamos. O desenho, por exemplo, foi uma das maiores fontes de comunicação que o homem utilizou até o surgimento da escrita.

Apesar de milhões de anos terem passado o homem continua expressando todos os seus valores culturais, seja eles pessoais ou sociais. Dessa maneira é possível entender o quanto isto foi e é importante na disseminação do conhecimento, percorrendo milhões de anos e fundamentando-se característica viva e ativa em nosso cotidiano.

Além do ato de desenhar percebe-se também que a mesma teve forte influência em outros tipos de expressão. Uma delas foi à influência nas esculturas, por exemplo, até chegar na arquitetura em si. Dessa maneira, a inteligência humana revela-se como algo fantástico, motivador e repleto de sensibilidade. E como e para quê surgiu a Arte na educação no Brasil?

Em 1971, o ensino da Arte tornou-se obrigatório no Brasil, pela Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – lei 5692/71. Hoje, depois de tantos anos a nova LDB (Leis de Diretrizes e Bases) – lei 93.94/96, também chamada de Lei Darci Ribeiro, evidenciou a importância de manter a obrigatoriedade do ensino da Arte na Educação Básica.

Porém, o espaço educativo de forma geral tende a valorizar o conhecimento científico apenas de forma sistematizada, fragmentada e linear como prática pré- estabelecida, enaltecendo ainda a formação da escrita apenas como única expressão social. Dessa maneira nos deparamos com uma situação em que ensino da Arte é algo extremamente desvalorizado e desprivilegiado na Educação básica.

A importância do educador

É comum dizer que a arte não serve para nada; que não se resolve nenhum problema à base de arte

conceitos estéticos e que o conhecimento deve ser prático, tem de ser útil.

Neste contexto o fazer docente, que caracteriza a aprendizagem de forma tecnicista, ainda quando se elabora alguma atividade lúdica ou artística, se vincula a comemoração de maneira rápida e sem contextualização, não direcionando significação para aquela prática.

A arte na escola se desvincula de sua significação real, pois está relacionada à recreação ou ainda como forma de preenchimento do espaço, ou seja, esta aula serve de descanso ou preenchimento de aulas de professores que ministram aulas “sérias”. Neste sentido a escola atribui a esta uma abordagem utilitarista, reducionista na formação infantil, fundamental e média. Por toda a vida, neste contexto o conhecimento está condicionado pelas formas do sentir e do pensar, quer sejam as da sensibilidade (espaço e tempo), quer sejam as do entendimento (formas do pensar), o conhecimento é, em parte, o produto da elaboração do nosso próprio espírito acrescido dos dados da experiência sensível: as percepções e intuições.

O ensino da arte construirá componente curricular obrigatório, no diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (LDB- artigo 26º, §2º)

As aulas de arte devem ter uma significação além da imagem dada a elas como apenas momento de diversão, mas devem servir como aliadas para um desenvolvimento humano, onde o educador possa desenvolver a criticidade e a manifestação criadora em seus alunos.

A falta de clareza quanto à concepção sobre a função do ensino da Arte na escola é um dos fatores responsáveis pela baixa qualidade de seu ensino, devido ao papel que exerce na seleção de objetivos, métodos e conteúdos. Isso faz com que nos deparemos com uma educação que se apresenta com uma visão mecanicista e neoliberal que visa apenas a formação manufatureira e passiva de seus cidadãos. E é a partir dessa idéia que Porcher vem expressar sua revolta:

“Aqueles que identificam a Educação Artística como luxo não declaram apenas uma compreensão inadequada das funções intrínsecas de tal prática, mas revelam um compromisso com postulados educacionais onde o aluno é objeto ou unicamente o significante”.(1982: p9).

Porcher demonstra profunda revolta quando se trata em falar do descaso em que se é tratada Arte de

uma forma geral, tornando-a algo encarado como meramente desnecessária. Demonstra como ainda há aqueles que tem a Arte apenas como uma passa tempo dentro de sala de aula, onde o educador que atua nesta área ocupará por alguns instantes o lugar daqueles muitos professores sisudos e mal-humorados que desenvolvem aulas chatas, desmotivantes e cheias de exigências intermináveis, e assim, fazendo de seus alunos meros reprodutores de idéias já prontas e inflexíveis. Descartando a possibilidade de formarem indivíduos autônomos e críticos, ou seja, ímpares. Desvinculando-se do verdadeiro compromisso que a educação deveria ter com a comunidade. Assim, as aulas de Artes, mais conhecidas como Educação Artísticas, ficam espremidas entre disciplinas consideradas mais sérias e importantes para que os educandos possam visar sua vida futura. Uma vida séria onde o objetivo será trabalhando em busca do progresso e do desenvolvimento pessoal e da nação, porém, sem críticas e argumentações.

A partir da constatação da realidade do homem e do meio, o educador, tendo em vista que seu trabalho se desenvolverá na direção do amanhã, terá que decidir, antes mesmo de inicia-lo, para que tipo de futuro deseja trabalhar. (Pereira 1981, p12).

É importante enfatizar a responsabilidade dos profissionais da educação, pois são eles que prepararam seu corpo discente para o amanhã e por este motivo devem ter em mente que tipo de homem desejam formar e que tipo de mundo pretendem desenvolver ou meramente reproduzir. Cabe a eles questionarem-se antes de começar sua ação educativa. Afinal terão autonomia de escolher entre um amanhã humanístico ou um amanhã meramente mecânico reprodutor, dominado pela tecnologia burocrática e capitalista. Autores como Mäder vêm demonstrando epistologicamente as possibilidades de se trabalhar com a Arte nas escolas nos dias de hoje, fazendo dela uma disciplina integradora e criadora. Promovendo a oportunidade dos educadores propiciarem uma educação inovadora e não simplesmente reprodutora..

Assim a Arte pode ser utilizada como uma ferramenta transdisciplinar onde todo e qualquer educador pode tê-la em suas aulas, fazendo de sua ação pedagógica uma atitude inovadora. Mostrando aos seus alunos a possibilidade de serem cidadãos críticos e reflexivos. O que se espera realmente é de um dia poder dizer que se foi o tempo em que a aula de Arte seria uma disciplina menor sem ter bons motivos para retrucar.

Segundo os PCN:

A arte é tão importante quanto qualquer outra matéria. Pois quando o aluno produz ou aprecia algum tipo de manifestação artística, desenvolve sua percepção e imaginação,

dois recursos indispensáveis para compreender outras áreas do conhecimento humano. Além de desenvolver a própria sensibilidade, estimular a imaginação, adquirir e cultivar maior senso artístico, crítico e estético. Aprimorando também o gesto e a linguagem. (Nova Escola, 2003 p37.).

É importante fazer com educadores e alunos compreendam o verdadeiro sentido da Arte na educação. Ou seja, entendam que a simples experiência de desenhar já é uma maneira de manifestar-se artisticamente, assim como cantar, dançar, filmar, dramatizar ou recitar um poema. Todas essas atividades não são apenas uma forma de distraí-los durante algum tempo, mas sim uma maneira de representar uma produção específica, uma manifestação do conhecimento. Fazendo-os compreender que trabalhar e conhecer a Arte os fará percorrer trajetos da aprendizagem que propiciará conhecimentos diversos sobre a relação com o mundo.

CONCLUSÃO

A partir de tudo que foi descrito, refletido e repensado. Pode-se afirmar que a Arte na educação nada mais é do que um forte instrumento para uma educação inovadora e comprometida com o desenvolvimento integral do ser humano.

Desta maneira conclui-se que a ARTE pode ocupar seu espaço na escola, servindo como um instrumento indispensável. Sua aplicação possibilitará ao aluno conhecimento de si e de suas dimensões físicas, culturais e emocionais, despertando-o para um trabalho sensível, crítico e criativo, baseado numa técnica livre, porém sob a orientação de um professor/ mediador conhecedor dos mais variados métodos de Arte e Educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guilherme de. *Os melhores poemas*. Seleção Carlos Vogt. São Paulo: Global, 1993. (Os Melhores poemas, 28).

ARHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia de visão criadora*. 13 ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

BARBOSA, Ana Mãe Tavares Bastos. *Arte-Educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Editora Max Limonad LTDA, 1985.

- BERGE**, Ivone. *Viver seu corpo*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- BILAC**, Olavo. "Sobre a minha geração literária". In: Últimas conferências e discursos. São Paulo, Livraria Francisco Alves, 1924.
- BILAC**, Olavo e **PASSOS**, Guimarães. *Tratado de Versificação*. 8. ed. Rio de Janeiro: Livr. Francisco Alves, 1944.
- BRASIL**. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nova LDB (Lei (.394)*. Rio de Janeiro: Qualitymark/DUNYA ed. 1998.
- BRASIL**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BOULEZ**, Pierre. *A Música Hoje*. Trad. de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BOULCH**, Jean Le. *Educação Psicomotora*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas., 1987.
- BOURCIER**, Paul. História da Dança no Ocidente I e II. São Paulo: Martins Fontes 1987
- BUENO**, Silveira. Minidicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: 1996
- CAMARGO**, Luís. *Reflexões sobre arte-educação*. In: Arte-Educação: da pré-escola à Universidade. São Paulo: Nobel, 1989.
- CAMÕES**, Luís de. *Verso e Alguma Prosa de Luís de Camões* . Org . e Trad. Eugênio de Andrade. Lisboa: Moraes Editores, 1977.
- CAMPOS**, Geir. *Pequeno Dicionário da Arte Poética* . 4.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.
- CAMINADA**, Eliana (1999): História da Dança. São Paulo: Sprint,. 1999.
- CUNHA**, Morgada. *Dance aprendendo, aprenda dançando*. Universidade federal de Santa Maria - Centro de EFI e Desporto (vol. 16, n.º 01, out. 94)
- DI LEO**, Joseph. *A interpretação do desenho infantil*. 2 ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1987.
- FERRAZ**, M.H.T. e **FUSARI**, MFR. *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GARDNER**, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano: um estudo psicológico artístico*. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1997.
- JORNAL**, Revista da Poesia. Curitiba: Associação Brasileira de Poetas e Escritores, 1995-1997.
- LEITE**, Luiza Barreto. *Teatro é cultura: na educação*. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1976.
- LOPES**, Adélia Maria Lopes. *Ao som da poesia das letras brasileiras*. Paraná: Jornal O Estado do Paraná, Almanaque, 07 set. 1997.
- MARTINEZ**, José Luiz. *Música & Semiótica: Um Estudo Sobre A Questão da Representação na Linguagem Musical*. Dissertação de mestrado não publicada. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,

1991.

NANNI, Dionísia. Dança Educação- Princípios Métodos e Técnicas. São Paulo: SPRINT,2001.

NANNI, Dionísia - Dança Educação - da pré-escola à Universidade. São Paulo: SPRINT, 2002

OCCINHO, Curitiba, *Fundação Cultural de Curitiba*. 1997.

PEREIRA, Maria de Lourdes Mäder,coord. *Arte como processo na educação*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1981.

PORCHER, Louis, org. *Educação artística:luxo ou necessidade?*

São Paulo: Summus, 1982. (Novas buscas em educação, v.12).

PORCHER, Louis, Refletindo a cultura. Lisboa, Portugal: Socicultur, 1973

PORCHER, Louis, *Pedagogia do Meio Ambiente*. Lisboa, Portugal: Socicultur, 1975.

REILY, Lúcia Helena Del Mônico Antunes. *De que arte se fala quando se fala em arte na creche?* . São Paulo: Monografia - Centro Universitário Salesiano de São Paulo - U.E. Lorena2000.

REVERBEL, Olga. *Teatro na sala de aula*. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio. Editora, 1978.

SÃO PAULO, Folha de. *Nova Enciclopédia da Folha - A Enciclopédia das Enciclopédias* . São Paulo: Empresa Folha da Manhã, 1996.

STRICKLAND, Carol. *Arte comentada: da pré-história ao pós-moderno*. Tradução Ângela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

VIANNA, Klaus .*A Dança*. São Paulo: Siciliano, 1990 São

VIGOTSKY, Lev S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WANKE, Eno Teodoro. *Como Fazer Trovas e Versos* . Rio de Janeiro: 2.ed. Ediouro, 1985.

A MEDIAÇÃO CULTURAL NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

Autor(a): **Larissa Patrício Campos de Oliveira**

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar e comentar sucintamente aspectos da teoria do desenvolvimento histórico-cultural de Lev. S. Vygotski, em especial no que tange à importância do ambiente sócio-cultural na formação da psiquê humana e no desenvolvimento da função simbólica, a partir da premissa segundo a qual o desenvolvimento interno se dá pela interação com o externo e com o auxílio do outro. De fato, embora Jean Piaget, psicólogo cujas proposições se fundam na proeminência do biologicismo na epistemologia infantil, retire propositalmente o aspecto cultural de sua análise, Vygotski ressalta que tais elementos são fundamentais para um processo educativo de qualidade, que englobe a família, a escola e a sociedade. Isto porque, a criança organiza sua conduta individual de acordo com a forma social de conduta, a partir do processo de transferência do contexto cultural para a organização da sua própria psiquê. Cabe destacar que, não obstante a psicologia tradicional considerar que as estruturas cognitivas provêm das estruturas biológicas, ela chega a mencionar a influência do social em sua teoria do desenvolvimento do psiquismo infantil. Contudo, Piaget alega não ser este um fator constituinte do processo em questão e, por isto, decide deliberadamente excluir de sua estruturação teórica as dimensões histórica e filosófica, assim como a intervenção cultural do adulto.

Palavras-chave: Vygotski; teoria do desenvolvimento histórico-cultural; psiquê humana.

INTRODUÇÃO

Para Vygotski, entretanto, o desenvolvimento biológico do ser humano é cultural, e dentro da concepção cultural de ser humano, o autor destaca a função central desempenhada pela produção de instrumentos, significados e signos - como música, literatura, teatro, igreja, linguagem etc. -, uma vez que as funções psíquicas naturais se transformam em funções psíquicas superiores a partir do contato com a cultura.

Em realidade, seriam elas superiores precisamente por serem mediadas pela cultura. Neste sentido, Vygotski argumenta que o desenvolvimento neurológico do indivíduo é condicionado mais pelos estímulos e estresses sociais do que pela genética da raça humana, o que comprovaria que a filogênese não reproduz a ontogênese (VIGOTSKY; LURIA, 2007).

Vimos, em *Formación de la habilidad de análisis sonoro de la palabra en niños del sexto año de vida* (HURTADO; ANGELETTI, 1995), que existe em cada ser humano a possibilidade de aprendizado, que pode vir a se realizar ou não, com ou sem limitações, de acordo com os estímulos externos ofertados às crianças. Consoante as autoras, para que haja o ensino infantil, é necessário que as crianças desenvolvam seus sentidos para a formação de imagens que geram os esquemas sensoriais. Estes esquemas seriam a base formativa do desenvolvimento pleno dos signos e seus significados, do qual deriva o valor da linguagem e do cálculo de maneira individualmente importante.

De fato, o não-desenvolvimento da função simbólica do signo e seus significados acaba por produzir a ausência do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nos capítulos seis e sete do livro *Obras Escogidas Tomo III* (1996), "O desenvolvimento da linguagem oral" e "O desenvolvimento da linguagem escrita", respectivamente, Vygotski chega a afirmar que a coluna vertebral do desenvolvimento psíquico e do comportamento é a função simbólica do signo. Para ele, é a formação da autoconsciência que evita a alienação, e este processo só se torna possível por meio da oferta de uma educação de qualidade, que atente para a unidade do biológico, social, cultural e psíquico do desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, em *Estudos sobre a História do Comportamento: o Macaco, o Primitivo e a Criança* (1996), Vygotski e seu colaborador A. R. Luria constroem uma compreensão do ser humano que engloba precisamente as linhas biológica (genética e fisiológica), ontogenética (história individual, integridade do biológico, do social, do cultural e do psíquico), e histórica (da espécie, do social e da filogênese). Para os autores, faz-se necessário analisar a evolução biológica do ser humano quando esta muda de direção no sentido da produção histórica da sociedade e da cultura, culminando na gênese da psiquê de natureza cultural do sujeito. Assim, a formação do signo e do significado não se configuraria como capacidade biológica inata ou mesmo resultado de maturação do organismo, mas sim enquanto fruto do desenvolvimento histórico-cultural a partir da ação mediada.

Vygotski e Luria afirmam que seria errado acreditar que a criança pré-escolar é uma tábula-rasa a ser gradativamente preenchida com um texto redigido pela vida, pois ela já se encontra coberta por letras inscritas desde os primeiros instantes de sua existência, a partir do momento em que estabelece contatos com o mundo. Em realidade, durante seu processo de desenvolvimento, a criança não apenas cresce e amadurece, mas também

adquire várias novas habilidades e formas de comportamento, tornando-se "reequipada". Este "reequipamento" seria precisamente a razão do maior desenvolvimento e mudança observados pelos pesquisadores na análise da evolução da mente infantil, o que constituiria a diferença mais pronunciada entre o desenvolvimento dos seres humanos e o dos animais. Ao "se reequipar", a criança modifica suas formas mais básicas de adaptação ao mundo exterior, pois passa a utilizar as capacidades "naturais" dotadas pela natureza de forma mais complexa. A criança deixa de entrar imediatamente em contato com o ambiente externo, elaborando primeiro determinados dispositivos e adquirindo determinadas habilidades, como o emprego de todo o tipo de instrumentos e signos para o cumprimento de tarefas, que se realiza com muito mais êxito de que antes.

Consoante Vygotski e Luria, a criança, assim que tiver aprendido a utilizar instrumentos, passará do estágio natural para o estágio cultural. Isto porque, o desenvolvimento infantil começaria com a mobilização em seu uso natural das funções mais "primitivas" ou inatas, passando, então, por uma fase de treinamento na qual, mediada pelas condições externas, a criança transforma sua estrutura e inicia a conversão de um processo natural em "cultural" complexo, ao se constituir em uma nova forma de comportamento auxiliada por dispositivos externos. O desenvolvimento chegaria, a seguir, ao estágio em que estes estímulos auxiliares são descartados por se tornarem inúteis, e o organismo sai do processo evolutivo em questão transformado, possuindo, afinal, novas formas e técnicas de comportamento.

Como se vê, os processos neuropsicológicos começam a se construir segundo um sistema totalmente novo, transformando-se como resultado da influência cultural e da interação ativa com o meio ambiente. Conforme é comprovado pelos experimentos narrados no livro (1996), uma criança pequena não é capaz de resolver tarefas complexas da vida real pela adaptação natural direta; ela só consegue solucionar estes problemas quando adquire técnicas culturais e passa a utilizar caminhos indiretos tornados acessíveis depois que a escola e a experiência refinam o seu processo de adaptação. Ao se defrontar com o meio ambiente, a criança desenvolve a capacidade de se apropriar de elementos do mundo exterior, como ferramentas e signos, e utilizá-los em seu benefício, de acordo com a sua vontade. No começo, o emprego dos instrumentos é ingênuo e inadequado, mas, aos poucos, a criança passa a dominá-los e, finalmente, ao conseguir utilizar seus próprios processos neuropsicológicos como técnicas para alcançar determinados fins, os supera e abandona. Este é o momento em que o comportamento natural se torna cultural, em que as técnicas externas e signos culturais aprendidos na vida em sociedade transformam-se em processos internos. Para Vygotski e Luria, a interferência da cultura e do meio no indivíduo não é responsável apenas por lhe ofertar determinado conhecimento, mas principalmente por refazer a própria estrutura dos processos psicológicos e desenvolver nele técnicas que lhe permitem usar suas próprias capacidades.

Finalmente, em *O instrumento e o signo no desenvolvimento infantil* (2007), escrito por Vygotski e Luria, temos, no que tange às operações com signos e organização dos processos psíquicos, a análise dos autores sobre a ligação entre o desenvolvimento infantil da atividade simbólica e a unidade das funções superiores. Consoante a argumentação apresentada, as funções superiores não seriam fruto da evolução biológica, mas sim do desenvolvimento histórico da conduta, sendo as responsáveis pela adaptação organizada da criança à situação mediante o domínio prévio da própria conduta e a organização dos signos. Neste livro, Vygotski e Luria comprovam empiricamente que as funções psíquicas superiores surgem como neofunções específicas, como uma nova unidade estrutural que se diferencia pelas relações funcionais distintas que estabelecem no seu interior.

As funções psíquicas superiores, por serem mediadas e graças à natureza das mediações, situam-se no âmbito social e instrumental da cultura. Isto porque, o sistema funcional de uma pessoa se compõe tanto de suas funções naturais - memória, atenção, percepção, inteligência etc. - quanto das funções superiores adquiridas, que, antes de se sobreporem às naturais, as reconstróem e subordinam. Deste modo, as funções psíquicas superiores apresentam caráter estrutural indireto, uma vez que o uso dos signos, ao qual estão estreitamente vinculadas em sua construção, acaba por criar uma forma inédita de comportamento psicocultural, em que as tradições do desenvolvimento natural são rompidas. Dar-se-ia, então, o nascimento da autêntica história do desenvolvimento psíquico da criança quando a formação biológica é alçada à formação sócio-cultural.

REFERÊNCIAS

HURTADO; ANGELETTI. Formación de la habilidad de análisis sonoro de la palabra en niños del sexto año de vida. In: Ana Ana María Siverio Gómez e coautores (Org.). *Estudios sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

VYGOTSKI, L. S. O desenvolvimento da linguagem oral. In: *Obras Escogidas Tomo III*. Madri: Editorial Aprendizaje/Visor, 1996.

_____. O desenvolvimento da linguagem escrita. In: *Obras Escogidas Tomo III*. Madri: Editorial Aprendizaje/Visor, 1996.

VYGOTSKI, L.S.; A.R. LURIA. *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madri: Editor Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

_____ *Estudos sobre A HISTORIA DO COMPORTAMENTO: O Macaco, o Primitivo e a Criança*. Porto Alegre: Editorial Artes Médicas, 1996.

MICHEL FOUCAULT E O SÉCULO XVIII

Autor(a): Larissa Patrício Campos de Oliveira

Resumo

A presente exposição tem por objetivo apresentar observações e análises referentes a capítulos e trechos específicos de duas obras do filósofo francês Michel Foucault. A escolha dos textos considerou como eixo norteador o foco dado pelas observações foucaultianas ao século XVIII e ao desenvolvimento de categorias interpretativas novas específicas ao nascimento da modernidade. Analisaremos, assim, as duas aulas proferidas por Michel Foucault entre os anos de 1972 e 1973 no Collège de France, em 17 e 24 de janeiro de 1973, reunidas na obra *A Sociedade Punitiva* (2015), cujo tema central é "aparecimento" do criminoso como inimigo social, o processo simultâneo de inserção do encarceramento como castigo previsto no sistema penal francês, e a aproximação histórica entre as forma-salário e forma-prisão. A seguir, concentrar-nos-emos no primeiro capítulo da terceira parte do livro de Foucault *Vigiar e Punir - Nascimento da Prisão* (1999), intitulado "Os Corpos Dóceis", cuja primeira edição data de 1975, no qual o autor elabora um extenso detalhamento do controle exercido pelas disciplinas na era moderna.

Palavras-chave: Michel Foucault; século XVIII; modernidade; categorias interpretativas.

INTRODUÇÃO

Assim posto, em 17 de janeiro de 1973, Foucault analisa em sua apresentação o contexto do século XVIII francês no qual o criminoso "aparece" como inimigo social, cujos atos despertam na sociedade o dever de vingar a ordem pública. Este "aparecimento" poderia ser justificado pelo surgimento coetâneo, entre os fisiocratas, de um modo de análise da delinquência correlato ao aplicado aos processos econômicos. Segundo tal perspectiva, o fator essencial para a definição do delinquente como inimigo público é posição que ele ocupa relativamente à produção, conforme aparece descrito no texto de referência de Le Trosne, *Mémoire sur les vagabonds et sur les mendicants*, de 1764. De acordo com Foucault, nesta obra a categoria fundamental de

caracterização da delinquência contraria as correntes interpretativas majoritárias vigentes na época, pois a define como sendo a própria vagabundagem. Ora, o indivíduo se torna delinquente a partir do momento em que passa a vadiar sem possuir trabalho fixo e vínculo territorial, sem que seja necessário que ele cometa qualquer outro tipo de ato controvertido para "merecer" punição: a vagabundagem é o elemento essencialmente punível. Isto porque, ela se configura um crime contra o bom funcionamento da economia e dos mecanismos de produção, por perturbar o coeficiente de trabalhadores e de trabalho fornecido, assim como a quantidade de dinheiro a ser retornada a terra para frutificá-la. O que entra em questão para os seguidores deste viés analítico é antes a postura de hostilidade assumida pelo vagabundo com relação aos mecanismos de produção, do que a posição de consumidor estéril, chave interpretativa das teorias tradicionais sobre o tema.

A descrição do vagabundo passa, para Le Trosne, pela opção do sujeito em recusar as ofertas de trabalho sempre existentes oferecidas de bom grado pela terra:

Portanto, o vagabundo não é tanto aquele a quem falta subsistência e por isso é empurrado para fora; é mais aquele que, por livre e espontânea vontade, recusa a oferta de trabalho que a terra nos faz com tanta generosidade. Não é o desempregado coagido e forçado que, aos poucos, começa a mendigar e vagar, é aquele que se recusa a trabalhar. Há, pois, uma identidade primordial e fundamental entre vagar e recusar trabalho: é nisso que, para os fisiocratas, reside o crime do vagabundo. (p. 45)

Sem emprego, a sobrevivência daquele que vive no estado de vagabundagem só se torna possível às custas de atos violentos e selvagens, enumerados por Le Trosne em níveis ou graus de delinquência: o roubo, incêndio a residências, extorsão, chantagem, assassinato, comércio ilegal, aliciamento de mulheres e crianças.

Configura-se, dessa feita, uma substituição na matriz de análise fisiocrata da relação do delinquente com a sociedade, na qual o par correlato *recusa a trabalho e violência* se sobrepõe a *desemprego e mendicância*. Ao primeiro par atribui-se o caráter de a-civilidade, como se os delinquentes vivessem em uma dimensão social para a qual a lei, a polícia e a autoridade do Estado nada significam e pouco interferem na rotina de crimes e vagabundagem. Como solução a tal selvageria, Le Trosne sugere uma alteração profunda na legislação do reino, que até então não criminalizava a vagabundagem em si, mas apenas o fato de mendigar. Para tanto, dever-se-ia estabelecer uma série de medidas punitivas que fossem capazes de atingir o cerne do problema, qual seja, a recusa ao trabalho. Propõe-se a escravização e o trabalho forçado em proveito do rei daqueles encontrados na vagabundagem, punição que seria acompanhada de um ato jurídico que retirava o vagabundo da proteção da lei, expulsava-o da ordem dos cidadãos, deixava-o, em suma, sem situação civil. Le Trosne também argumenta

em nome da possibilidade da defesa armada e organizada das comunidades camponesas contra a ação destes delinquentes, visto a ineficiência das forças oficiais no combate à vagabundagem; e defende, não obstante, em uma espécie de antecipação de futuros instrumentos coercitivos capitalistas, procedimentos que permitissem a fixação obrigatória dos sujeitos em seus locais de trabalho, como o recrutamento em massa e a caçada daqueles que se recusassem à fixação e reclusão requeridas. Desta forma, no combate explícito à improdutividade, Foucault antevê em Le Trosne a crítica da burguesia à sociedade feudal, aos nobres, aos monges itinerantes e aos agentes fiscais, que sugam os recursos alheios para sobreviver. Há, assim, uma associação entre o vagabundo e o senhor feudal, duas instâncias antiprodutivas que fogem ao controle do Estado e são, por isto, definidas pelos fisiocratas do século XVIII como inimigas da sociedade.

Todavia, cabe nos perguntar quais os elementos constitutivos da concepção utilizado por Foucault de "aparecimento" do criminoso, no caso dos fisiocratas o vagabundo, como inimigo social. Na aula de 24 de janeiro de 1973, subsequente à analisada acima, o filósofo francês começará sua explanação precisamente por este ponto, e, para tentar esclarecê-lo, ele inverte sua análise, deixando de se concentrar na teoria e na prática penais para se focar na articulação estabelecida entre elas e a tática concreta de punição da segunda metade dos setecentos. Neste sentido, Foucault constata, pautado em crítica documental e bibliográfica, que ao surgimento da matriz interpretativa baseada no criminoso como inimigo social corresponde cronologicamente a tática punitiva da reclusão. A introdução da prisão como castigo previsto pelo sistema penal, apesar das aparências indicarem o contrário, não acontece na França até o fim do século XVIII, embora apareça já em meados do XIX como o recurso punitivo típico do Código Penal.

Argumenta Foucault, entretanto, que o fato de todo o sistema de penas francês ter sido reorganizado nessa época tendo como elemento central a primazia do encarceramento não pode ser entendido como derivação da análise do criminoso como inimigo social. Isto porque, "[...] entre o penal, organizado em torno do princípio do criminoso, e o penitenciário, organizado em torno da prisão, [percebe-se] uma fissura [...]" (p. 61). Esta fissura entre o penal e o penitenciário pode ser explicado, além das contradições e conflitos internos ao sistema, como uma tática global que supera a oposição em nível do discurso, e se justifica no plano das instituições. Existe, para Foucault, um esforço contínuo do sistema penitenciário em se subtrair ao domínio do direito e das legislações vigentes sobre o tema, ao que é acompanhado por tentativas constantes por parte do próprio sistema judiciário em controlar o sistema penitenciário.

Dessa forma, não parece haver correspondência entre os modelos de punição efetiva apresentados pelos juristas reformistas do século XVIII e a emergência do encarceramento na esfera concreta das práticas punitivas.

Os princípios gerais das penas - sua relatividade com relação ao estado da sociedade, o caráter exemplar que elas devem assumir, a modulação da força dos contra-ataques em função do grau de ataque à sociedade, e, por fim, a vigilância ininterrupta do indivíduo durante sua punição e reeducação - conduzem à elaboração de categorias punitivas teóricas outras, diversas da prisão. São elas o *modelo da infâmia*, tido como ideal de punição; o resurgimento do *modelo do talião*, que evitaria abusos de poder ao garantir a exata medida do contra-ataque social à ofensa recebida; e o *modelo da escravidão*, não tão puro e controlado quanto os anteriores, mas capaz de possibilitar à sociedade o recebimento de reparação.

O motivo pelo qual a reclusão se impôs nos projetos de reforma do sistema penal francês sinaliza na direção de sua passagem para a realidade dos fatos, sua adoção efetiva não apenas na prática, mas também no interior do próprio discurso, outrora heterogêneo ao aprisionamento. A prisão, pautada por seu caráter monótono, abstrato e rígido, findou por se sobrepor aos modelos da infâmia, do talião e da escravidão, advindos da teoria penal.

Devido a suas características peculiares, o modelo prisional introduz uma variável inédita capaz de assegurar as modulações caras aos teóricos, qual seja, o *tempo*. Para Foucault, precisamente por apresentar a possibilidade de controle do tempo do prisioneiro, a prisão ocasiona o aparecimento da *forma salarial*, uma forma inesperada cuja natureza não é nem de ordem jurídica nem punitiva. Na análise foucaultina, a *forma-salário* se aparenta historicamente à *forma-prisão* pelo fato de o salário compensar o tempo de serviço na mesma medida em o tempo de liberdade compensa as infrações cometidas:

Assim como o salário retribui o tempo durante o qual a força de trabalho foi comprada de alguém, a pena responde à infração não em termos de reparação ou de ajustamento exato, mas termos de quantidade de tempo de liberdade. [...] assim como se dá um salário pelo tempo de trabalho, toma-se inversamente certo tempo de liberdade como preço de uma infração. Sendo o único bem possuído, o tempo é comprado em razão do trabalho ou tomado em razão de uma infração. (p. 65)

A aproximação indicada por Foucault entre a forma-salário e a forma-prisão não deve, contudo, consoante o autor, ser interpretada como uma imposição da primeira à prática penal. A intenção é destacar a aproximação de ambas durante a época moderna, evidenciada por três aspectos específicos. O primeiro deles seria a identificação e mesmo sobreposição, já no século XIX, da multa com relação ao aprisionamento, pois aqueles que não fossem capazes de pagar a multa - entendida aí como substituta da jornada de trabalho -

seriam encaminhados à prisão, que representa, neste sentido, o equivalente a determinada quantia de dinheiro. O segundo elemento de continuidade é o ressurgimento da noção prática, oriunda do direito germânico, da pena como forma de apagar o crime, a partir de um entendimento não-teórico da pena como dívida. O terceiro ponto abordado por Foucault nesta aproximação histórica das forma-salário e forma-prisão recaí precisamente na possibilidade de uma simultânea proximidade e oposição entre elas. Isto porque, se a prisão está assemelhada a um tipo de pagamento na forma-salário à sociedade pelos crimes cometidos pelo prisioneiro, ela deve, ao mesmo tempo, rechaçar o recebimento de salários por parte do criminoso, visto que o este deve trabalhar gratuitamente para pagar seu delitos: "Daí a impressão de que a prisão deve ser como que um trabalho gratuito que o prisioneiro dá à sociedade em lugar de um salário, de que, portanto exclui o salário efetivo." (p. 66).

De fato, conforme destaca Foucault, percebemos, na era moderna, a confluência dos princípios econômicos e políticos do trabalho próprios do capitalismo no sistema penal, que passam agora a ser regidos pela variável tempo. Não se trata mais de punir por meio de bens ou do corpo, mas sim pela retirada do tempo de viver e de ganhar dinheiro.

Em outra análise desenvolvida por Foucault dois anos após a realização do curso cujas aulas de 17 e 24 de janeiro viemos de comentar, o filósofo francês continua a se dedicar à compreensão de aspectos marcantes e reveladores da nova lógica moderna nascente no século XVIII. Deste modo, no capítulo um da terceira parte de *Vigiar e Punir*, dedicada às disciplinas, Foucault inicia seu exame comparando a figura ideal do soldado no começo dos seiscentos, marcada predominantemente pela retórica corporal da honra, e sua transformação em "algo que se fabrica" já na segunda metade do século seguinte. Esta alteração é justificada pelo conceito mecanicista do corpo e da alma do ser humano em voga no que Foucault chama de época clássica, ou o século XVIII, que se evidencia na publicação de "O Homem Máquina" de Mettrie em 1748. Na obra encontra-se simultaneamente uma redução materialista da alma e uma teorização do adestramento humano, cujo preceito defendia a docilidade do corpo, que se torna então apto a ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado. Para Foucault, a novidade trazida pelas técnicas e esquemas de docilidade se referem à escala inédita do controle exercido sobre o exercício e a coerção ininterrupta, em termos de economia, eficácia sobre os movimentos e sua organização interna. Tratam-se de métodos que possibilitam o controle detalhado e específico das operações e movimentos do corpo, permitindo a sujeição constante de suas forças e a imposição de uma relação de docilidade-utilidade, denominados por Foucault em seu conjunto de *disciplinas*.

Com o objetivo de tornar o corpo humano mais útil e obediente, as disciplinas se configuram como fórmulas gerais de dominação precisamente nos séculos XVII e XVIII, momento histórico em que se desenha uma maquinaria do poder destinada a desenvolver políticas de coerção e domínio corporal do homem. A nascente "anatomia política" ou "mecânica do poder"

[...] define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis".

As técnicas essenciais de coerção disciplinar, que visam estabelecer no corpo a ligação coercitiva entre o aumento da aptidão e a acentuação da dominação, se generalizaram em diversas instituições - colégios, escolas primárias, espaço hospitalar, organizações militares - a partir dos seiscentos. Com caráter minucioso e até mesmo íntimo, estas técnicas detalham o corpo e dimensionam uma nova "microfísica" do poder, por meio de pequenas astúcias e arranjos, largamente difundidos. Estes dispositivos suspeitos e de economias inconfessáveis foram os responsáveis por uma mutação do regime punitivo na transposição para a época contemporânea, cuja nova configuração disciplinar pautada em uma "anatomia política do detalhe" Foucault tenta desvelar.

Assim, temos na era clássica uma aceleração da já existente racionalização utilitária do detalhe nas formas de controle moral e político, presente em todas as modalidades de treinamento, seja ele escolar, militar ou religioso. Nesta concepção, o cotidiano do homem disciplinado - do qual nascerá o homem do humanismo moderno - é pautado pela atenção ao mais minúsculo dos detalhes, pois neles se encontra a entrada possível do poder que almeja apanhá-lo.

A disciplina desejada precisa, para ser estabelecida de modo satisfatório, regular a distribuição dos indivíduos no espaço. Para tanto, pode se valer de *cercas*, encarceramentos mesmo de determinados tipos e categorias de sujeitos, que vão desde a prisão dos vagabundos (como analisado acima) à imposição do modelo do convento aos colégios, tornados internatos, passando pelos quartéis e pela fábrica, que no século XVIII se parece uma verdadeira fortaleza. Não obstante, além do princípio da "clausura", os aparelhos disciplinares contam também com recursos outros, mais flexíveis e finos. É o caso da localização imediata ou *quadriculamento*, que visa à organização de um espaço analítico e celular, por meio de procedimentos destinados a conhecer, dominar e utilizar os elementos a serem dispostos de forma a evitar a aglomeração desordenada:

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as

pluralidades confusas, maciças e fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir.

Em uma espécie de evolução da disciplinarização do espaço, Foucault analisa a regra das *localizações funcionais*, que vão paulatinamente ocupar aqueles lugares que eram até então deixados vagos para a utilização espontânea. É o que ocorre na transformação pela disciplina dos hospitais em espaços úteis do ponto de vista médico, a partir da lógica das distribuições da vigilância fiscal e econômica. Nas fábricas que se estruturam no fim do século XVIII, surge a premência da articulação do quadriculamento individualizante com o aparelho de produção ali presente. Para tanto, tensionam-se as variáveis (vigor, rapidez, habilidade, constância) que se aplicam aos indivíduos que efetuam o processo de trabalho, dividindo a produção e desfazendo as confusões. Desta forma, graças às repartições do espaço disciplinar, a grande indústria nasce marcada sob um duplo signo: a decomposição da força de trabalho em indivíduos, e a divisão do processo de produção.

Outro aspecto a ser considerado na assunção da disciplina na era clássica, consoante Foucault, é a unidade formada pela posição que se ocupa em uma determinada classificação ou fila, responsável antes por permitir a circulação em redes de relações do que implantar os corpos individualizados em localizações fixas. A influência romana na organização binária das "classes" nos colégios jesuítas, divididas em grupos, ou exércitos, que deveriam disputar entre si a melhor colocação classificatória, desempenhou, durante os setecentos, a instituição republicana da liberdade, ao mesmo tempo em que representou em termos militares o esquema ideal da disciplina. Todavia, a o ideal disciplinar da Roma do século XVIII transforma-se paulatinamente em um processo de homogeneização das classes, no qual prevalece a ordenação por fileiras de indivíduos e a organização de um espaço serial na ordem escolar.

Surge, então, uma nova economia do tempo de aprendizado que se configura, nas palavras de Foucault, como "uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar". O espaço escolar passa a ser estruturado como uma máquina de ensinar- vigiar, de hierarquizar e recompensar que funciona sempre na perspectiva de possibilitar o controle individual e o trabalho simultâneo de todos. Desta forma, ao criar os espaços da distribuição e da análise, do controle e da inteligibilidade, as disciplinas do século das Luzes, por meio de técnicas específicas de poder e processos de saber, constituem verdadeiros "quadros vivos" capazes de transformar confusão, inutilidade e perigo, características próprias das multidões desordenadas, em multiplicidades organizadas. Esta tática disciplinar, que consiste em ordenar espacialmente os homens em quadros, é a base para a microfísica de um poder "celular", cuja função é o tratamento da multiplicidade, sua

distribuição e retirada máxima de efeitos possíveis.

No que tange aos fatores que efetivam o controle da atividade, Foucault destaca alguns elementos centrais, sendo o primeiro deles o *horário*, uma herança antiga advinda das comunidades monásticas, em cujos processos rigorosos as novas disciplinas encontraram acolhida sem grandes dificuldades. As casas de educação, os estabelecimentos de assistência, os exércitos e as fábricas reproduziram por longo período o modelo estrito da postura religiosa. Isto porque, durante séculos, as ordens religiosas ditaram com maestria a lógica disciplinar, controlando o tempo e o ritmo das atividades regulares. Com o advento da era clássica e a posterior extensão dos assalariados, no entanto, as disciplinas, herdeiras da regularização temporal própria da religião, começam a modificá-la, esquadrinhando-a, dividindo as horas em quartos, minutos e segundos, quadriculando o tempo sem perder de vista a qualidade de seu emprego. As virtudes fundamentais do tempo disciplinar são definidas como exatidão, aplicação e regularidade.

O segundo elemento analisado por Foucault no controle da atividade é a *elaboração temporal do ato*, pela qual são definidos, no século XVIII, encadeamentos precisos e detalhados dos gestos em um esquema "anátomo-cronológico" das atitudes e comportamentos. Ao decompor o ato em seus elementos primordiais, as disciplinas permitem ao tempo penetrar o corpo, abrindo espaço para os controles detalhistas do poder. Nesta incursão, chegamos ao terceiro instrumento do controle disciplinar, aquele que o filósofo francês denominou *donde o corpo e o gesto postos em correlação*, na qual temos a elaboração de relações entre o gesto e atitude geral do corpo, com o objetivo de alcançar a melhor imbricação possível entre os elementos postos em questão. Por "melhor" entende-se as formas capazes de operar um manejo tal do tempo que o corpo não consiga em momento algum ficar ocioso ou inútil, devendo sempre estar empregado eficientemente no sentido do ato requerido.

A *articulação corpo-objeto*, quarto aspecto observado por Foucault, refere-se à definição empreendida pela disciplina das relações mantidas pelo corpo com o objeto manipulado, em que todas as engrenagens são previamente calculadas e estabelecidas segundo a "codificação instrumental do corpo". O poder se introduz e constrói um laço coercitivo que regulamenta prescrições explícitas sobre as formas pelas quais deve se dar o contato entre o corpo e o aparelho de produção, amarrados agora pela imposição da lei de construção da operação.

As novas disciplinas buscam organizar o tempo em economia positiva, seguindo uma lógica que conta não apenas com a aniquilação da ociosidade pecaminosa e moralmente condenável. O que importa é garantir a *utilização exaustiva* do tempo, quinto componente contabilizado por Foucault em sua análise do controle da

atividade moderna, cuja meta é alcançar o máximo de rapidez com o máximo de eficiência. Busca-se extrair do tempo o mais possível de instantes disponíveis à realização das ações desejadas com o maior número de forças úteis:

[...] quanto mais se decompõe o tempo, quanto mais se multiplicam suas subdivisões, quanto melhor o desarticulamos desdobrando seus elementos internos sob um olhar que os controla, mais então pode-se acelerar uma operação, ou pelo menos regulá-la segundo um rendimento ótimo de velocidade [...].

Por meio da técnica de sujeição, um novo objeto vai se compondo para substituir o corpo mecânico: o corpo natural e suscetível de operações especificadas, o corpo do exercício manipulado pela autoridade para o treinamento útil, no qual não há mais lugar os espíritos animais e a física especulativa. Desenha-se uma máquina dos corpos limitada funcionalmente por exigências de natureza - e não pela mecânica racional do século XVII -, que não aceitam assumir posturas coagidas, forçadas e artificiais. Deste modo, no desenvolvimento do controle da atividade pelas disciplinas, o poder disciplinar depara-se com imposições orgânicas do comportamento e adquire, assim, um correlato na manipulação do indivíduo, que combina a esfera analítica e "celular" com as condições de funcionamento dos organismos.

Ao examinar o edito de criação da fábrica dos Gobelins de 1667, Foucault destaca a eminência das disciplinas no século XVIII não apenas como um fenômeno analítico de decomposição e controle do espaço e das atividades, mas também como aparelhos de organização de durações rentáveis de capitalização do tempo dos indivíduos. Neste novo esquema, ilustrado com clareza nos manuais militares dos setecentos, o princípio do "exemplar" é substituído pelo "elementar" com vistas a treinar a força, a habilidade e a docilidades de comportamento úteis. Em uma espécie de "polifonia disciplinar dos exercícios", são estabelecidas séries de séries, prescritos exercícios individualizados, de acordo com fatores específicos de classificação, como antiguidade, nível e posto ocupado.

Esse tempo disciplinar militar e industrial passa pouco a pouco a se impor à esfera pedagógica, e acaba por descolar o tempo de formação daquele em que o adulto adquire seu ofício. Surge então, na época clássica, o que Foucault denomina "pedagogia analítica", em que o tempo "iniciático" tradicional, controlado unicamente pelo mestre, é substituído pelo tempo disciplinar seriado e progressivo. A seriação, como um investimento da duração pelo poder, por um lado, é responsável por transformar a dispersão temporal que incomodava em lucro e domínio útil, e, por outro, garante a introdução da perspectiva do tempo linear que se desenrola segundo a lógica do progresso. As técnicas disciplinares permitem a emergência de um tempo "evolutivo" pautado em séries individuais e em um novo entendimento da evolução como "gênese". O

controle do tempo e a gerência de sua utilidade, correlatos dos modernos conceitos de progresso social e gênese dos indivíduos, valem-se do recorte segmentar e constroem a continuidade temporal da individualidade-gênese, em um processo no qual a "história-rememoração" é sobreposta por um historicidade "evolutiva".

Consoante Foucault, no centro dessa seriação do tempo construída pela disciplina, o exercício também assume uma forma estritamente disciplinar, entendido agora como "técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas". Arranjando as atividades do indivíduo como percurso cujo destino é um estado terminal, sobressai-se a forma da continuidade e da coerção, segundo as quais são realizados crescimento, observação e qualificação. O exercício praticado sempre com complexidade crescente, compreendido também como base de programas escolares modernos, é o inverso do ordenamento religioso a ele conferido até então, embora ainda guarde determinadas características. Na modernidade ocidental, o exercício passa a trabalhar em nome da economia e do acúmulo do tempo da vida, de maneira tal que permita ao poder se exercer sobre os homens.

A composição das forças em grupos específicos, como os exércitos, também irá se alterar profundamente com a imposição da organização disciplinar que surge na era clássica. Nestes casos, o que se busca é dissociar o trabalho da infantaria do modelo de massas e transformá-la em "uma espécie de máquina de peças múltiplas que se deslocam em relação umas às outras para chegar a uma configuração e obter um resultado específico". Isto será possível graças a alterações de duas matrizes: uma econômica, na medida em que se intenta tornar úteis, rentáveis e eficientes os indivíduos-soldados, a formação, a manutenção e o armamento das tropas; e outra técnica, a invenção do fuzil, que, ao ser carregado pelo soldado, torna-se uma unidade de base de um todo geométrico, uma verdadeira maquinaria, composta por segmentos divisíveis.

Outro caso analisado por Foucault em que a disciplina se impõe na composição das forças é a constituição da força produtiva, que deve então ser rearranjada de modo que seu efeito seja superior à soma das partes elementares. Para atender a tal exigência e obter um aparelho eficiente, a disciplina elabora uma articulação combinada na qual se insere o corpo-segmento como o fragmento de um espaço móvel, sem nunca perder de vista sua posição de peça de um conjunto maior multisegmentado.

Impor-se-á, outrossim, nova formação de um tempo composto, fruto da combinação pela disciplina de várias séries cronológicas. Nesta perspectiva, a vida em geral é vista como a reunião de momentos cujas forças são passíveis de extração, a partir da manipulação de suas diferenças e possibilidades combinatórias. Nas escolas primárias, procede-se ao ajustamento das cronologias diferentes para fazer de cada aluno, nível e momento peças que devem ser combinadas consoante a ordem disciplinar, para que sejam sempre úteis no processo de

ensino. No entanto, argumenta Foucault, para que tal combinação das forças funcione a contento, é necessário um sistema de comando meticulosamente planejado e executado, que consiga adentrar os corpos dóceis em um pequeno mundo de sinais e respostas obrigatórias. Assim, o treinamento dos escolares deve ensiná-los a atender automaticamente a cada um dos códigos utilizados durante as aulas.

Dessa maneira, de acordo com os pontos levantados e interpretados por Foucault na análise precedente, a individualidade produzida pela disciplina é definida pelo filósofo francês como celular, orgânica, genética e combinatória. Para adquirir e manter estas quatro características centrais, a disciplina constrói quadros, prescreve manobras, impõe exercícios e organiza "táticas", estas últimas tidas como a forma mais elevada da prática disciplinar, principalmente no que concerne às estratégias de guerra. Consoante a análise foucaultiana, a política, na esteira do modelo militar, é concebida como meio fundamental para evitar o aparecimento de distúrbios civis ao colocar em funcionamento o dispositivo do exército perfeito, composto por uma massa disciplinada, dócil e útil. Na era clássica, o "homem da guerra" foi substituído pela esfera militar - instituição, personagem, ciência - pautada por uma minuciosa tática que permite aos Estados o controle sobre os corpos e as forças individuais. Neste sentido, a tática é vista como a responsável pela compreensão do exército como aquele que mantém a guerra afastada da sociedade civil.

O século XVIII, palco onde se desenrola as principais argumentações desenvolvidas no capítulo, viu nascer não apenas o sonho da organização social perfeita, mas também a aspiração militar da sociedade, cujos princípios não coincidem com as propostas iluministas recorrentes no período. No lugar da referência ao estado de natureza, ao contrato primitivo, aos direitos fundamentais e à vontade geral, temos o apelo, em pleno século das Luzes, à realização das atividades dos indivíduos como o funcionamento de engrenagens subordinadas a um todo maquinário, a coerções contínuas e detalhadas, à progressão teleológica dos treinamentos e à docilidade automática.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. Aulas de 17 e 24 de janeiro de 1973. In: _____. *A sociedade punitiva*. São Paulo: WMF Martins Fontes, pp. 41-76.

_____. Os Corpos Dóceis. In: _____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. n.p.

O REPERTÓRIO MUSICAL INFANTIL

Autor(a): **Cintia Alves Barbosa de Santa Barbara**

Resumo

Concebe-se a criança de uma forma integrada, onde seus aspectos cognitivos não se dissociam dos afetivos, expressivos, motores e simbólicos. A partir desta concepção e considerando a função social da creche hoje, propõe-se com o objetivo educacional, situações a partir das quais a criança possa interagir explorar e se apropriar da realidade que a cerca, sendo que as pesquisas vêm mostrando as contribuições que a ludicidade oferece no desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil. A pesquisa teórica, a observação de uma sala de aula e a entrevista com educadoras, nos leva a constatação de que o ambiente da creche deve ser rico de experiências para exploração compartilhada por crianças e adultos e a ludicidade figura como elemento fundamental no processo. É necessário trazer a luz, teorias que contribuam para os educadores terem um olhar aprofundado no lúdico e ao caminho que a criança percorre na aquisição dos conhecimentos. A música é a arte que estimula a sensibilidade infantil contribuindo para o desenvolvimento de suas sensibilidades cognitivas, social e motor, estimula a formação de anticorpos e fortalecendo a saúde emocional. Por ser uma linguagem humana universal e fazendo parte da cultura humana, se faz necessário por tanto que o mesmo passe a fazer parte do processo de formação educação auxiliando no aprendizado de criatividade da criança.

Palavras-chave: música; educação infantil; ludicidade.

INTRODUÇÃO

A música, na educação infantil, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), possui uma forte ligação com o brincar. Nas mais diversas culturas as crianças desde pequenas brincam com a música. Muitos jogos e brincadeiras musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo até hoje em muitas sociedades, pois são fonte de vivências e desenvolvimento expressivo musical, que envolve o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, o que caracteriza a expressão da infância. Brincadeiras de roda,

ciranda, pular corda, amarelinha entre outras, são maneiras de estabelecer contato consigo mesmo e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo fazer parte de um grupo e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam nas canções e brinquedos.

Os jogos e brinquedo musicais fazem parte da vida da criança desde muito cedo, incluem os acalantos (cantigas de ninar), as parlendas (os brincos, as mnemônicas e as parlendas propriamente ditas), as rondas (canções de roda), as adivinhas, os contos, os romances etc.

As parlendas propriamente ditas e as mnemônicas são rimas sem músicas. As parlendas servem como fórmula de escolha numa brincadeira, como trava-línguas, como os seguintes exemplos: “Rei, capitão, Lá em cima do piano, entre outras”. Os trava-línguas são parlendas caracterizadas por sua pronúncia difícil, como por exemplo: “Num ninho de mafagafos/ Seis mafagafinhos há/ Quem desmafagafizar/ Bom desmafagafizar será...” etc.

As mnemônicas referem-se a conteúdos específicos, destinados a fixar ou ensinar algo como número ou nomes, como por exemplo: “Um, dois, feijão com arroz / três, quatro, feijão no prato / cinco, seis, feijão inglês / sete, oito, comer biscoito / nove, dez, comer pastéis”... “etc.”.

As rondas ou brincadeiras de roda integram poesia, música e dança. No Brasil receberam influências de várias culturas, especialmente da lusitana, africana, ameríndia, espanhola e francesa, como por exemplo: “A linda rosa juvenil, A canoa virou, Terezinha de Jesus” etc.

Dentro deste contexto é notável que a música da cultura infantil seja uma música com movimento, aliada à representação e a uma geometria no tempo. É uma música no corpo, próxima ao outro, com o outro, movida pura e simplesmente pela livre vontade de brincar. Sua prática proporciona o exercício espontâneo da música em todas as suas dimensões, mesmo que de forma elementar, e se constitui, por si mesma, a base de uma educação do sensível e pressuposto fundamental da identidade cultural. A música tradicional da Infância representa, em todas as culturas, a expressão mais sensível da alma de um povo. Desse modo, fica evidente, a necessidade de atentarmos para o trabalho e cultivo da música da cultura infantil dentro das escolas.

Experiências com o trabalho da linguagem musical na infância.

Procuramos compartilhar algumas experiências de uma prática pedagógica ainda em construção, mas sempre acreditando e aprendendo que a realização de um trabalho voltado para a linguagem musical possa contribuir no desenvolvimento de aspectos ligados à criança como a criatividade, a coordenação motora, a lateralidade, a lógica, a estética, a linguística a socialização entre outros, além de proporcionar momentos de prazer para elas.

A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, “transforma-se em sons”, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos (BRITO 2003, p.35).

Considerando que o trabalho com a linguagem musical favorece múltiplas experiências, apresentamos algumas atividades desenvolvidas em sala de aula com as crianças, que envolve o sentir, o experimentar, o perceber, o imitar e o criar, dentro do repertório das músicas da cultura infantil.

A Linguagem musical na primeira infância.

A música é uma linguagem muito importante na comunicação e expressão humana. O ser humano, em sua evolução encontrou muitas formas de expressar e comunicar ao outro suas emoções e sensações, seu pensar e seu sentir, usando diferentes linguagens. Uma dessas linguagens é a música, identificada pela organização e pelas relações expressivas entre silêncio e som.

A música faz parte de nós, da nossa vida, da nossa cultura. Vivemos rodeados de sons intercalados com silêncios. Os silêncios tornam significativos esses sons, na medida das nossas experiências, da nossa interação e da convivência no meio.

Para Melo (2009), a música é um meio de expressão de ideias e de sentimentos, mas também uma forma de linguagem muito apreciada pelas pessoas. Desde muito cedo, a música adquire grande importância na vida de uma criança. Além de sensações que ela provoca com a experiência musical são também desenvolvidas capacidades que serão importantes durante o crescimento infantil.

A música está inserida nas culturas, nas mais diversas situações. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo necessário que o professor desenvolva a música em vários momentos do dia, porém não de forma rotineira e automática. Devemos dar à criança a oportunidade de viver a música, apreciando, cantando e criando som.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), devem ser observados quatro grandes objetivos no planejamento de um trabalho com a música para crianças pequenas.

* *Ouvir, perceber e discriminar sons, fontes sonoras e produções musicais;*

* *Brincar com música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais;*

* *Explorar e identificar elementos da música para se expressar interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;*

* *Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, improvisando, compondo e interpretando músicas.*

Visando ao desenvolvimento de um trabalho com a música, o educador poderá organizar os conteúdos em dois grandes blocos: Fazer música e apreciar música. Desta forma, para oportunizar situações de fazer musical, é necessário propor estratégias que conduzam as crianças:

- Reconhecer e utilizar de modo expressivo, em diferentes contextos, as características peculiares produzidas pelo binômio som/silêncio, as variações de velocidade e densidade (maior ou menor concentração de som num determinado tempo) organizando e realizando produções musicais.
- Participar de jogos e brincadeiras com dança e improvisação musical.
- Manter um repertório de canções/cantigas, com vistas ao desenvolvimento da memória.
- Gravar as produções e interpretações das crianças.
- Realizar durante o banho, brincadeiras com água e brinquedos sonoros, alternando som e silêncio.
- Confeccionar materiais sonoros, observando o nível de habilidade das crianças.

No desenvolvimento da capacidade da apreciação musical, é importante partir da escuta e da interação com diferentes tipos de música, sendo fundamental promover estratégias em que as crianças possam:

- Escutar diferentes obras de diversos gêneros e estilos, épocas e culturas, de diferentes regiões do País e de outros países.
- Propiciar a escuta de diferentes sons produzidos por brinquedos sonoros.
- Reconhecer elementos musicais básicos (frase, parte que se repetem etc.).
- Oferecer oportunidades de ouvir e observar os sons da natureza, em atividades externa.
- Promover passeios pelo ambiente escolar para explorar os sons de cada espaço.
- Informar-se sobre compositores e obras, iniciando experiências de aprendizagem sobre a produção musical.

O referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil recomenda que o educador se mantenha em constante aperfeiçoamento para identificar a música como forma de expressão e uma importante linguagem, cujo conhecimento se constrói. Sensibilizar-se com ela, entender e respeitar as crianças, seu modo de expressão e oferecer-lhes o que for necessário ao desenvolvimento de suas capacidades expressivas.

Nesse sentido, e entendendo a música como forma de expressão humana, ela se torna uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança. É importante que o seu repertório seja amplo, diversificado, composto de obras clássicas, populares, étnicas, cantadas ou instrumentais. Oferecer experiências de aprendizagens nesse foco qualificará a escuta das crianças, que podem aprender que há muitos tipos de músicas, não apenas aquela relacionada ao universo supostamente infantil. Quanto mais diversificado o repertório, mais elas terão condições de identificar, reconhecer elementos e desenvolver preferências musicais.

Segundo essa mesma autora, à criança quando escuta uma música ela se concentra e procura acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo, desenvolvendo o seu senso ritmo. Assim podemos perceber a importância da realização de um trabalho voltado para a linguagem musical para o desenvolvimento da criança na primeira infância.

A importância do cantar para o desenvolvimento integral da criança

As canções também ajudam muito na parte gramatical, apesar de geralmente serem simples algumas canções podem ser bastante complexas sintática, lexical e poeticamente, podendo ser analisados da mesma maneira que outros textos usados diariamente.

[...] Para Brécia (2003, p.81) “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”.

Para que uma canção seja útil numa aula a gramática, a compreensão auditiva, escrever diálogos ou textos usando palavras da canção, ensinar o vocabulário e as culturas dos lugares, alterarem letras e muito mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de desenvolvimento humano depende exclusivamente do contato social. O convívio em diferentes grupos ajuda na formação e desenvolvimento social.

Para melhor incorporação desses conhecimentos é necessário à criação e estímulo de novas formas de comportamento onde as crianças consigam um desenvolvimento cognitivo pondo prática suas criatividade e estímulos que os tornem mais sociáveis.

Embora muitas das unidades escolares de ensino infantil não disponha de espaço físico e instrumentos para desenvolvimento da música e artes, faz com que os profissionais de ensino usem de suas criatividade para preenchimento desses vazios que necessariamente são parte do desenvolvimento infantil.

A música dança e brincadeira aproxima e torna a criança mais humanizada e sociável, nesse sentido a escola torna-se um espaço recreativo e agradável para o desenvolvimento de criatividade infantis.

REFERÊNCIAS

- ASSMAN, Hugo. **Reencantar a Educação. Rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação.** Blumenau Acadêmica, 2000.
- BIAGGIO, Ângela m. **Psicologia do Desenvolvimento.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.
- BRITO Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CAMARGO, Maria Lígia Marcondes de. **Música/movimento: um universo em duas dimensões.** Editora Vila Rica, 1994.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F. **A preparação musical de professores generalistas no Brasil.** Revista da ABEM, Porto Alegre, n.11, p. 55-61, 2004.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** São Paulo: Summus, 1988.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida**. Revista da ABEM. Porto Alegre, n. 7, p. 83-90, setembro. 2002.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Práticas Musicais na Escola Infantil**. In. CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre, Artes Médicas, 2001, p. 123-134.

MELO, N. M; SANTOS. **A importância da música para o desenvolvimento da criança de educação infantil**. Rio de Janeiro: Globo, 1998.

ONGARO, Carina de Faveri e SILVA, Cristiane de Souza. **A importância da música na aprendizagem**. Paraná. Artmed. 2007

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LCT, 1997.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1994.

O QUE É DEFICIÊNCIA: ABORDAGENS PARA EDUCAÇÃO

Autor(a): **Elaine Paes Crescencio**

Resumo

O objeto deste Trabalho é refletir e reforçar que a educação é um dos direitos básicos e inalienável de todas as crianças e jovens, conforme documentos nacionais e internacionais que resguardam os direitos universais de todos os indivíduos. Sendo o respeito às diferenças ponto fundamental para convivência em sociedade e para a equiparação de oportunidades. Esse estudo visa portando o debate sobre a importância da Educação Infantil nas vidas das crianças com Síndrome de Down.

Palavras-chave: Síndrome de Down; educação infantil.

INTRODUÇÃO

Em síntese deficiência é quando há a ausência ou a irregularidade no funcionamento de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. “De acordo como o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999” (Tonello, 2007), é considerada pessoa com deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: Deficiência Física, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Deficiência Mental e Deficiência Múltipla (associação de uma ou mais deficiências), que gere a incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão julgado normal para o ser humano. O termo deficiente tem sido considerado inadequado por ter uma carga muito negativa e que promove o preconceito (Tonello, 2007). Desde a Declaração de Salamanca onde surgiu o termo necessidades educativas sociais, porém, este termo não se refere apenas a pessoas com algum tipo de deficiência, engloba toda e qualquer necessidade considerada irregular, seja comportamental, social, emocional, física ou familiar. Pessoas com deficiência precisam de alguns tratamentos especializados, como, com psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos entre outros, seja para aprender a lidar com a deficiência ou a desenvolver as potencialidades. “As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua

dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível”. (Resolução ONU Nº 2,542/1975, item 3)

O DEFICIENTE NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

Em sua obra Aranha analisa Pessoti que no traz a informação sobre o deficiente na história da humanidade. “Na antiguidade "Homem" era o senhor, seguindo os ideais aristotélicos de eugenia e de perfeição individual, sendo que os demais indivíduos, não-senhores, eram considerados subumanos. Desta forma, valores sociais eram atribuídos aos senhores, enquanto que aos demais, não cabia atribuição de valor, contando com sua condição de subumanos. A deficiência não era um problema, quando era detectado algum tipo de deficiência nas crianças, as mesmas eram abandonadas ao relento até a morte. Na Idade Média o homem passou a ser visto como um ser racional, criação e manifestação de Deus. Em função da disseminação das idéias cristãs, o deficiente nessa época adquire o status de humano, já que também possui uma alma, não aceitando mais a exterminação. Assim os cuidados por essas pessoas passaram a ser assumido pela família e pela igreja. Dois momentos importantes nesse período histórico foram representados pela Inquisição Católica e pela Reforma Protestante. Nestes, a concepção de deficiência variou em função das noções teológicas de pecado e de expiação, e da "visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca quando lhe venham a faltar à razão ou a ajuda divina” (ARANHA, 1995,). Ainda em seus estudos Aranha relata que “a deficiência era atribuída às vezes à designios divino, e as vezes possessão pelo demônio. A sociedade era intolerante e punia os deficientes com aprisionamentos, torturas e castigos severos.

No final do século XV muda-se o modo de ver o homem e a sociedade. Começam a ser vistos deficientes como indivíduos não produtivos que dão prejuízo a sociedade no que se refere ao seu sustento e manutenção. Ainda em sua obra Aranha trás a informação que com o avanço da medicina a demência e a loucura deixam de ser vistas como problemas teológico e moral e passam a ser vistas como problema médico. Surgem os primeiros hospitais psiquiátricos, que eram na realidade locais para confinamentos e não para tratamento dos deficientes que incomodavam a sociedade. Na eventualidade de tratamento, este se constituía do uso da alquimia e da magia. Com o passar dos séculos os indivíduos passam a ser visto como “diferentes”, legitimando à desigualdade, a não produtividade ainda é vista negativamente, sendo ainda um processo de avaliação dos indivíduos. Nos séculos XVII e XVIII a área médica e educação começam a ler mais sobre deficiência quanto fenômeno tendo assim várias atitudes desde a institucionalização em conventos e hospícios até o ensino

especial. No século XX, especialmente após as duas grandes guerras surge a questão da integração social dos deficientes. Dentro de sua pesquisa Aranha diz que,

“segundo MacDonal (1946), Kanner (1964), Braddock (1977), Bradley (1978) e Rubin & Roêsseis (1978), nos Estados Unidos o governo federal, já no início do século, começou a reconhecer sua responsabilidade no cuidado do deficiente, no que se referia a suas necessidades de educação e de treinamento. Entretanto, reconhecê-la era uma coisa; assumi-la, era outra bem diferente”. (ARANHA 1995)

Em 1913 esse país ganhou uma capacidade financeira para assumir a responsabilidade da reabilitação do deficiente. A partir daí o público começou a exigir uma solução quanto a um estabelecimento de um programa público de reabilitação, pois o número de deficientes físico e mental aumentava e ainda não tinha esse lugar apropriado para lidar com essa população que era um peso para a sociedade. Após a primeira guerra mundial, havia muitos soldados feridos e esses precisavam de treinamentos e assistência para assumir uma ocupação rentável, assim começaram a garantir ações e suportes financeiros para os programas de reabilitação, foram assim acelerados durante a segunda guerra mundial, e essa guerra mostrou que os deficientes tinham potencial para o trabalho.” (ARANHA 1995). Já na análise que Aranha faz da obra de Braddock ele relata “ Em 1945 foi publicada pela primeira no jornal uma matéria sobre os princípios da filosofia da Reabilitação e seus métodos de operação. Houve um aumento impressionante de deficientes na guerra do Vietnã, na década de 60, e o isolamento dos deficientes se tornou muito grave. A ideologia da Normalização foi um dos produtos desse momento histórico - "conjunto de ideias que refletem as necessidades sociais e aspirações de indivíduos atípicos na sociedade”. Em 1973, a Associação Americana Nacional para Cidadãos Retardados referiu-se à normalização como “processo de ajuda ao deficiente, no sentido de garantir a ele a condições de existência o mais próximas do normal (estatístico) possível, tornando-lhe disponível os padrões e as condições da vida cotidiana o mais próximos das normas e dos padrões da sociedade. O modo de vida normativo (ou típico) é em residência individual privada. O arranjo educacional normativo é chamado educação convencional, em sala de aula regular. E o modo típico de trabalho é o emprego competitivo, para automanutenção. Em marcante contraste com estes arranjos normativos - no extremo anormal do continuum de serviços - encontram-se congregados as instituições totais, a educação domiciliar e o não trabalho” (ARANHA, 1995). Conclui então que a limitação ou o impedimento na participação do deficiente na sociedade compromete e o desenvolvimento deles, e a sociedade perde por não ter a possibilidade e a oportunidade de apreender uma significativa parcela de seus elementos constitutivos, assim todos perdemos possibilidades de transformação. Hoje há uma melhor integração social dos deficientes, mas ainda há também

brasileiros deficientes segregados em Instituições e Escolas Especiais, sem participação ativa na vida da sociedade e incapacitados para o efetivo exercício de sua cidadania. E hoje são também amparados com leis que trata dos Direitos das Pessoas Deficientes.

O QUE É SÍNDROME DE DOWN

"O nome SD surgiu a partir da descrição de John Langdon Down, médico inglês que descreveu em 1866, pela primeira vez, as características de uma criança com esta síndrome. A SD também pode ser chamada de trissomia dos 21 e as pessoas que a possuem de trissômicos. Estes nomes começaram a ser utilizados depois que Jerome Lejeune, um médico francês, identificou um pequeno cromossomo extra nas células destas pessoas. Frequentemente, a SD é chamada de "mongolismo" e as pessoas que a apresentam de "mongolóides". Todavia, estes termos são totalmente inadequados e carregam uma série de preconceitos criados a partir de descrições incorretas realizadas no passado e, por isso, devem ser evitados. (Informações sobre a SD, destinadas a profissionais de Unidades de Saúde, Ministério da Saúde). A SD é a mais reconhecida condição genética associada a retardo mental. Uma em cada 700 crianças nasce com SD.

Nos estados Unidos, cerca de 5000 crianças nascem com SD a cada ano. Embora o pai seja geneticamente responsável pela anormalidade em cerca de 25% dos casos, as mulheres com mais de 35 anos correm mais risco (1 em 290) de ter um filho com SD. Aos 40 anos, o risco aumenta para 1 em 150 nascimentos e, aos 45, é em 20 nascimentos. (WINNICK, 2004,p.134).

As tabelas 1 E 2 explica a relação existente entre a idade materna e o risco da incidência de nascimento de crianças com SD, e também a incidência em mães que já tiveram filhos que apresentaram (UNIGRANRIO 2007).

- Risco aproximado de nascimento da criança com SD no caso de mães de diversas idades, que nunca tiveram uma criança com esta Síndrome

Idade da mãe ao nascer à

criança Risco de nascer criança com SD

Menos de 35 anos 0,1%

De 35 a 39 anos 0,5%

De 40 a 44 anos 1,5%

Acima de 45 anos 3,5%

Tabela 1 (UNIGRANRIO 2008)

- Risco aproximado de nascimento da criança com SD no caso de mães de diversas idades, que já tiveram uma criança com esta Síndrome

Idade da mãe ao nascer à

criança Risco de nascer criança com SD

Menos de 35 anos 1,0%

De 35 a 39 anos 1,5%

De 40 a 44 anos 2,5%

Acima de 45 anos 4,5%

Tabela 2 (UNIGRANRIO 2008)

CAUSAS DA SÍNDROME DE DOWN

Os cromossomos são estruturas que se encontram no núcleo de cada célula e que contêm as características hereditárias de cada pessoa. Em cada célula existe um total de 46 cromossomos, dos quais 23 são de origem paterna e 23 de origem materna. As pessoas com SD apresentam 47 cromossomos em cada célula, em vez de 46 como as demais. Este cromossomo extra se localiza no par 21. Geralmente, a identificação do indivíduo com esta síndrome é feita na ocasião do nascimento ou logo após, pela presença da combinação de várias características físicas. Outra causa da SD é a não-disjunção. Isso ocorre quando um par de cromossomos não se divide durante a divisão celular por meiose, fazendo com que uma célula haplóide tenha 24 cromossomos e a outra, 22.

“ Outra causa mais rara, é a translocação, que ocorre quando dois cromossomos crescem juntos de tal forma que, mesmo aparentando ser um único cromossomo, na verdade contêm o material genético de dois.” (WINNICK, 2004,p.134).

“Embora, exista a possibilidade de se diagnosticar a SD antes do bebê nascer, até o momento não existe nenhuma forma de tratamento para evitar a SD a não ser a interrupção da gravidez (aborto). Por este motivo é importante que o médico esclareça aos pais antes da realização do exame o que vai ser possível conhecer através dos resultados. A decisão de interromper a gravidez (aborto), embora seja permitida em alguns países, é uma prática ilegal no Brasil”. (ENTRE AMIGO 2008).

CONCLUSÃO

Consideramos ainda que a Educação Inclusiva no Brasil, está apenas no início de um longo caminho a ser trilhado por toda a sociedade, pois não basta termos apenas aparatos físicos, devemos mudar nosso modo de pensar no deficiente com SD, respeitando sua individualidade, possibilitar a este aluno uma percepção de suas limitações e capacidades estimulando a busca por uma melhor adequação. Por fim acredito que após a conclusão deste trabalho esteja mais apta auxiliar os alunos com necessidade especiais, particularmente os com SD, a derrubar as barreiras imposta pela nossa sociedade atual seletiva e excludente

REFERÊNCIAS

G. Including children with Down Syndrome. Down Syndrome News & Update, v.1, n.1, p.5-13, 1998. de Down. 2004. 126f. Dissertação de Mestrado - Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2004.

ARANHA, M. (número 2, 1995,). Integração Social do Deficiente.: In: M. ARANHA, Integração Social do Deficiente: ANGÉLICO, A. P. Estudo descrito do repertório de habilidades sociais de indivíduos com Síndrome Análise Conceitual e Metodológica. Temas em Psicologia (pp. pp. 63-70). Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia.

BRASIL ESCOLA. Síndrome de Down. <http://www.brasilecola.com/doencas/sindrome-de-down.php>. Acesso em: 19/10/14. BUCKLEY, S.; BIRD,

Brasil: Guanabara Koogan. ENTRE Amigos - Rede De Informações Sobre Deficiência 2008 - O que é Síndrome de Down , Disponível em <http://www.entreamigos.com.br/sindromededown> - Acessado em 25/10/2014

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

ENUMO, S. R. F. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 11, n. 3, 2005 . Disponível em <<http://www.scielo.br/rbee>. Acesso em: 22/10/2014.

HOLDEN, B.; STEWART, P. The inclusão of students with Down síndrome in New Zeland schools. Down Syndrome News and Update, v. 2, n. 1, p. 24-28, 2002.

LEITE Leonardo s/d. Síndrome de Down Disponível em <http://www.ghente.org>

doenças genéticas síndrome de Down > Acessado em 25/10/2014

MANCINI, M. C. et al. Comparação do desempenho funcional de crianças portadoras de síndrome de Down e crianças com desenvolvimento normal aos 2 e 5 anos de idade. Arq. Neuro-Psiquiatr., São Paulo, v. 61, n. 2B, 2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 22/10/2014. MEC, SEESP, 2004.

MONTE, F. R. F.; SANTOS, I. B. Saberes e práticas da inclusão. Brasília.

MOVIMENTO, DOWN, Disponível em:

<http://www.movimentodown.org.br/2013/02/educacao-infantil/>

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Autor(a): **Elaine Paes Crescencio**

Resumo

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram analisados diferentes trabalhos da Educação Infantil, consultados documentos oficiais dentre outros para uma definição conceitual do que é deficiência física intelectual, múltipla e TGD com vistas a apresentar estratégias de ensino para incluir alunos com essa deficiência nas aulas de Educação Infantil. A pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador acesso a diferentes trabalhos que possam subsidiar e fundamentar o tema abordado. Sendo o passo inicial para o embasamento científico de qualquer trabalho acadêmico, e a partir da pesquisa bibliográfica que podemos definir o rumo de nosso trabalho, verificando a viabilidade do tema abordado. A pesquisa auxilia na escolha de um método mais apropriado, assim como num conhecimento das variáveis e na autenticidade da pesquisa.

Palavras-chave: educação infantil inclusão; deficiência;

INTRODUÇÃO

Tomaremos como base a definição e indicações propostas pelo Ministério da Educação (MEC) conforme segue;

Educação Infantil:

“Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado

garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.” Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009

Criança:

“Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009

Currículo:

“Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009

Proposta Pedagógica:

“Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.” Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009

Concepção da Educação Infantil Matrícula e faixa etária: “É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental. As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.” Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009

Jornada:

“É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.” MEC, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009

Princípios

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.”MEC, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009

Concepção de Proposta Pedagógica

“Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função socio política e pedagógica: Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.”MEC, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009

Objetivos da Proposta Pedagógica

“A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.”MEC, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação é um direito de básico e inalienável de todas as crianças e jovens, conforme documentos nacionais e internacionais que resguardam os direitos universais a todos os indivíduos. O respeito as diferenças é fundamental para a convivência em sociedade e para a equiparação de oportunidades.

A convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, e seu Protocolo Facultativo são um tratado de Direitos Humanos ratificados pelo Brasil com status de Constituição Federal (2009). No artigo 24, o texto trata a educação e reconhece o direito das pessoas com deficiência a educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

A ESCOLA INCLUSIVA E SEUS DESAFIOS

Garantir educação inclusiva implica que o sistema de ensino seja reestruturado e que as escolas trabalhem dentro de uma nova cultura. É preciso promover uma mudança profunda no modo como os profissionais da educação, famílias, alunos e comunidade entendem o direito de todas as pessoas de estarem na escola regular.

Assim, o Ministério da Educação colocou em vigor, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que, em sua apresentação, aponta: “O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.

A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a Educação Inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.”

Para que os sistemas de ensino enfrentem e superem os desafios apontados anteriormente, é necessário que as práticas pedagógicas sejam ressignificadas em uma perspectiva inclusiva. Portanto, não se trata de adaptar o ensino para alguns alunos, mas de desenvolver estratégias de ensino para todos. Neste sentido, as atividades pedagógicas devem levar em conta as diferenças dos educandos, seus níveis de conhecimento e as formas como cada um se envolve com as estratégias propostas.

No cotidiano escolar, a turma toda trabalha na mesma atividade, aprendendo os mesmos conteúdos, e cada aluno tem a possibilidade de participar, de se expressar e de realizar registros de acordo com suas capacidades. A interação entre colegas de classe, a aprendizagem colaborativa e a organização da turma em diferentes agrupamentos devem ser estimuladas. A prática pedagógica inclusiva pressupõe a utilização de diferentes linguagens e estratégias de ensino que propiciem a todos os educandos a possibilidade de construir

conhecimento, com autonomia, de acordo com a capacidade de cada um. Esse trabalho é potencializado quando professores de sala comum e de AEE estabelecem interlocução e compartilham suas práticas, ampliando suas possibilidades de trabalho.

O QUE É A EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

A educação inclusiva é uma ação educacional humanística, democrática, efetuaosa mas não piedosa, que percebe o sujeito em sua singularidade e que tem como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. O conceito de educação inclusiva surgiu a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca. A ideia é que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular. O objectivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência e ou limitações.

Do ponto de vista pedagógico esta integração assume a vantagem de existir interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto. No entanto, por vezes, surge uma imensa dificuldade por parte das escolas em conseguirem integrar as crianças com necessidades especiais devido à fatores como criar as condições adequadas.

Com a Declaração de Salamanca surgiu o termo necessidades educativas especiais, que veio substituir o termo “criança especial”, termo anteriormente utilizado para designar uma criança com deficiência. Porém, este novo termo não se refere apenas às pessoas com deficiência, este engloba todas e quaisquer necessidades consideradas “diferentes” e que necessitem de algum tipo de abordagem específica por parte de instituições. Num mundo cheio de incertezas, o Homem está sempre a procura da sua identidade e, por vezes, chega mesmo a procurar integrar-se na sociedade que o rodeia, pois fica um pouco “perdido”. A educação inclusiva apoia os deficientes numa educação especial.

A Educação Especial é o ramo da Educação, que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas deficientes, ou seja, de pessoas com necessidades educativas especiais. A Educação Especial é uma educação organizada para atender especifica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. Algumas escolas dedicam-se apenas a um tipo de necessidade, enquanto que outras se dedicam a vários. O ensino especial é mais frequente em instituições destinadas a acolher deficientes, isto tem sido alvo de criticas, por não promoverem o convívio entre as crianças especiais e as restantes crianças. No entanto, é necessário admitir que a escola regular nem sempre consegue oferecer uma resposta capaz de atender as diversas necessidades destas

crianças. A Educação Especial lida com fenômenos de ensino e aprendizagem diferentes da Educação regular, são vários os profissionais que podem/devem trabalhar na educação especial, como por exemplo o Educador físico, Professor, Psicólogo, Fisioterapeuta, Terapeuta ocupacional... Como podemos concluir, uma escola direcionada para a educação especial conta com materiais, equipamentos e professores especializados. O sistema regular de ensino precisa adaptar-se, caso deseje ser inclusivo. Hoje, já se conhecem mais escolas a adaptarem-se e a tornarem-se inclusivas. A criança com necessidades educativas especiais ou a sua família já pode optar mais facilmente sobre onde pretende matricular o aluno.

Para que o ensino especial nas escolas regulares seja de qualidade e consiga atender às diferenças individuais de cada criança, é necessário a adequação do ensino regular, atentando para itens como, a tecnologia e o desenvolvimento da Informática veio ampliar o mundo de possibilidades comunicativas e de acesso à informação, sendo estas um auxílio a crianças portadoras de necessidades especiais pois permitem facilitar todo o processo educacional que visa a formação de cada aluno especial.

A tecnologia deve ser encarada como um elemento cognitivo capaz de facilitar a estrutura de um trabalho, pois facilita as descobertas, garantindo, assim, condições propícias para a construção do conhecimento.

São inúmeras as vantagens que o uso das tecnologias podem trazer no que diz respeito ao ensino de crianças especiais, estas permitem:

- Alargar horizontes levando o mundo para dentro da sala de aula;
- Aprender fazendo;
- Melhorar capacidades intelectuais tais como a criatividade e a eficácia;
- Que um professor ensine simultaneamente em vários locais;
- Vários ritmos de aprendizagem na mesma turma;
- Motivar o aluno a aprender continuamente, pois utiliza um meio com que ele se identifica;
- Proporcionar ao aluno os conhecimentos tecnológicos necessários para ocupar o seu lugar no mundo do trabalho;

Assim, o uso da tecnologia pode despertar em crianças especiais o interesse e a motivação pela descoberta do conhecimento. A deficiência deve ser encarada não como uma impossibilidade mas como uma força, onde o uso das tecnologias pode desempenhar um papel significativo.

CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho, tivemos a oportunidade de confirmar nossas opiniões quanto à importância da educação infantil para um melhor desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down, bem como para toda e qualquer criança. Constatamos que Educação não pode ser restritiva e ou seletiva, pois desta forma se torna excludente, pode acarretar um maior isolamento dos alunos com necessidades especiais e ainda uma aversão por parte dos demais alunos com relação ao com necessidades especiais.

Um dos fatores que limitam os profissionais da Educação no que se refere a inclusão dos alunos com necessidades especiais em especial o DOWN, é a falta de aparato nas escolas públicas e pessoal de apoio reduzido, em especial dentro da Educação Infantil, momento em que a criança S.D., tem uma dependência mais acentuada que as demais. Mesmo que o professor adapte o currículo, o conteúdo e as atividades, é necessário o apoio para um acompanhamento minucioso, com o objetivo de potencializar o desenvolvimento do aluno. Pontos positivos, que acarretara a adaptação das aulas para a participação dos alunos com necessidades especiais são cooperação, respeito mutuo, o dialogo, a percepção de que o diferente não deve ser excluído.

REFERÊNCIAS

G. Including children with Down Syndrome. Down Syndrome News & Update, v.1, n.1, p.5-13, 1998. de Down. 2004. 126f. Dissertação de Mestrado - Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2004.

ARANHA, M. (número 2, 1995,). Integração Social do Deficiente:. In: M. ARANHA, Integração Social do Deficiente: ANGÉLICO, A. P. Estudo descrito do repertório de habilidades sociais de indivíduos com Síndrome Análise Conceitual e Metodológica. Temas em Psicologia (pp. pp. 63-70). Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia.

BRASIL ESCOLA. Síndrome de Down. <http://www.brasilecola.com/doencas/sindrome-de-down.php>. Acesso em: 19/10/14. BUCKLEY, S.; BIRD,

Brasil: Guanabara Koogan. ENTRE Amigos - Rede De Informações Sobre Deficiência 2008 - O que é Síndrome de Down , Disponível em

<http://www.entreamigos.com.br/sindromededown> - Acessado em 25/10/2014

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. 1. ed.

Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

ENUMO, S. R. F. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. Rev. bras. educ. espec., Marília,

v. 11, n. 3, 2005 . Disponível em <<http://www.scielo.br/rbee>. Acesso em: 22/10/2014.

HOLDEN, B.; STEWART, P. The inclusion of students with Down syndrome in New Zeland schools. Down Syndrome News and Update, v. 2, n. 1, p. 24-28, 2002.

LEITE Leonardo s/d. Síndrome de Down Disponível em <http://www.ghente.org/doencasgeneticassindromededown> > Acessado em 25/10/2014

MANCINI, M. C. et al. Comparação do desempenho funcional de crianças portadoras de síndrome de Down e crianças com desenvolvimento normal aos 2 e 5 anos de idade. Arq. Neuro-Psiquiatr., São Paulo, v. 61, n. 2B, 2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 22/10/2014. MEC, SEESP, 2004.

MONTE, F. R. F.; SANTOS, I. B. Saberes e práticas da inclusão. Brasília.

MOVIMENTO, DOWN, Disponível em:

<http://www.movimentodown.org.br/2013/02/educacao-infantil/>

EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO

Autor(a): **Ana Célia Gomes**

Resumo

Este trabalho de pesquisa se dá pela relevância de entender que a prática de esportes não convencionais nas aulas regulares de Educação Física criou um desafio a ser oferecido e conquistar a confiança e curiosidade de todos os alunos, fazendo com que participassem das atividades através de seu próprio desejo, partindo do ponto onde se as atividades propostas não deveriam ser realizadas por obrigação, pela necessidade de notas dentro da média, ou apenas para não realizar relatórios escritos para entrega no final das aulas, uma prática comum nas aulas de Educação Física, mas a partir daquela proposta, fazer com que todos os alunos participantes de nossas atividades, se sentissem seguros para realizar qualquer exercício proposto, sem que se sentissem subjulgados, por sua condição física ou perfis pré estipulados pela comunidade escolar, esta proposta teria como objetivo igualar as habilidades, força, e raciocínio de todos. Leva-los a conhecer novas propostas, novas modalidades de esportes, pouco praticadas ou difundidas nas aulas de Educação Física, através de diferentes abordagens metodológicas e pedagógicas. Dessa maneira mediante a lei nº 9394/96 prevê que a educação é dever do Estado, e da família, a família e os profissionais da educação devem cobrar do Estado os recursos e adaptações necessárias para a educação inclusiva. O Objetivo Geral do trabalho é evidenciar como o parque escolar influência na aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na Educação física. O Objetivo específico é propor um olhar crítico, em relação a falta de adaptações necessárias para que o parque seja inclusivo, e o quanto esse fator é decisivo na vida escolar das crianças com deficiências.

Palavras-chave: Educação Física, crianças, brincadeiras, aprendizagem, parque inclusivo.

INTRODUÇÃO

As escolas de Educação Infantil, que tem aulas de Educação Física, são compreendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. A aprendizagem ocorre através das brincadeiras, os educadores elaboram planos de aulas que estimulam o desenvolvimento integral da criança. Educação física é muito importante na Educação infantil, por se tratar de um ambiente ao ar livre que promove a sensação de liberdade, assim trabalharemos neste estudo o parque inclusivo em aulas de Educação Física. Os variados brinquedos do parque colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora, superação e autoconfiança, além de propiciar a socialização e autonomia. As escolas públicas atende a um público diversificado, que deve ser compreendido em sua individualidade. Observa-se que nas escolas públicas de Educação Física que os parques dificilmente são inclusivos, o que promove o constrangimento e a frustração das crianças com deficiências. A Metodologia se dá pela ideia para essa pesquisa sobre parque inclusivo surgiu através das experiências vivenciadas no parquinho escolar. Foi observado o quanto as crianças com deficiência ficam frustradas pela falta de brinquedos que sejam adequados às suas condições, sejam elas motoras, auditivas ou visuais. Pouco se têm discutido sobre parque inclusivo na Educação Física, sendo assim essa pesquisa foi elaborada baseando-se na contribuição do parque escolar para o desenvolvimento integral das crianças, e também nas leis que asseguram a inclusão. Podemos afirmar que através de perguntas direcionadas e também perguntas abertas aos alunos, pode-se observar que existe o entendimento da importância das aulas de Educação Física, de seu fator de importância para a contribuição e desenvolvimento de seu desenvolvimento não só despontando para o esporte de competição, mas em sua formação como cidadãos. O artigo propõe a reflexão sobre como as escolas de Educação Física precisam ter parques inclusivos para uma educação de qualidade e mais acolhedora.

Dificilmente as escolas de Educação Física possuem parques inclusivos. Com isso notam-se as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas. A aprendizagem que acontece mediante os jogos, brincadeiras e brincadeiras no parque, é comprometida. Os planejamentos feitos pelo professor para desenvolver a socialização, coordenação motora entre outros objetivos da aprendizagem, são prejudicados devido à falta de adaptações.

Esse trabalho tem como objetivo, ressaltar a importância do parque inclusivo, do lúdico e das brincadeiras na Educação Física, e como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado. O parque precisa ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e se socializarem. O parque deve adequar-se a todos. O presente trabalho foi elaborado através das experiências vivenciadas no cotidiano das escolas, a partir destas foram realizadas pesquisas bibliográficas

sobre a influência do parque e sua contribuição para a Educação Física. O parque é muito importante para o desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. Através das brincadeiras no parque as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. No entanto foi observado também que as crianças com deficiências físicas, que são incluídas por direito nas escolas públicas e particulares, são privadas das brincadeiras no parque.

Os professores da Educação Física, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão. O professor precisa seguir a rotina das crianças, e uma delas é a hora do parque, o que para as crianças com deficiência é um momento de angústia, elas querem balançar, mas a balança não possui cintos de segurança, quer girar no gira-gira, mas esse também não tem cintos de segurança, e o mesmo ocorre com os demais brinquedos do parque. O profissional da Educação Física muitas vezes auxilia as crianças com deficiências nas brincadeiras, entretanto não deve ser a maneira mais adequada, pois essa atitude interfere na socialização e autonomia das crianças. Constantemente os planos de aulas, os jogos e os brinquedos da sala, são adequadamente adaptados para que todos possam participar, entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores.

APRENDIZADO

Nossa equipe de profissionais a serviço nos anos de 2018 e 2019, onde posso me incluir nesta unidade de referência, local do objeto de estudo e relato, éramos detentores de uma visão no mínimo diferenciada das aulas oferecidas aos alunos, num primeiro momento romper a barreira criada pela cultura futebolística, que em determinadas regiões na cidade de São Paulo é dominante, e também mostrar a todo o restante que as aulas de Educação Física não tem o caráter apenas de distrair os alunos, promover diversão nos intervalos, ou na ausência do professor de qualquer outra disciplina. Mas o incentivo a prática correta desta disciplina é de extrema importância no termômetro emocional da escola. A sua prática como já dito anteriormente é importantíssima na vida pessoal de cada aluno. É fundamental que saibamos e deixemos claro exatamente quais seriam os tais benefícios da prática e da inclusão de esportes na vida escolar.

O esporte educativo acontece principalmente no ambiente escolar, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Ele afirma-se como uma atividade

cultural, favorecendo a formação fundamental e continua por meio do esporte. (Neto, 2010).

Os esportes praticados desde o mundo antigo, cultuavam a perfeição e a competição esportiva, era uma honra ser um atleta, e por conta disso são criadas as Olimpíadas, que no decorrer do tempo são adequadas a evolução da sociedade. Em decorrência disto o esporte ultrapassa o aspecto puramente físico, trata-se de atividades que integram corpo e alma, além do fator que nos interessa diretamente, formar noções de cidadania e o desenvolvimento de habilidades fundamentais a vida do ser humano.

Em nosso trabalho tivemos como objetivo transmitir aos alunos como um todo o benefícios da prática do esporte, que o desenvolvimento da autonomia de cada um poderia e pode ser trabalhado para que estes jovens trilhem seu próprios caminhos num futuro não muito distante, que possam enfrentar os desafios que virão pela frente com dignidade, respeito. Através da pratica esportiva, o auto conhecimento, levará os jovens a identificarem seus limites, virtudes e deficiências, fazendo com que trabalhem para encontrar o equilíbrio, através do desenvolvimento de seu raciocínio lógico.

INCLUSÃO NAS ESCOLAS

A pertinência da educação alude a necessidade de que esta seja significativa para todos, de forma que possam apropriar-se e construir-se como sujeito, desenvolvendo sua autonomia e sua identidade. Para que haja pertinência a educação deve ser flexível e adaptar-se às necessidades e características dos estudantes em seu contexto. É necessário abordar de forma integral um conjunto de fatores que são fundamentais para o crescimento e desenvolvimento do educando.

Entender que a Inclusão Escolar significa oferecer oportunidade de estudo para todas as pessoas, sem distinção de cor, raça, classe social, ou ainda, condições físicas e psicológicas. O objetivo da pesquisa é compreender a totalidade da importância da inclusão de alunos de qualquer cultura ou raça no ensino regular como uma das maneiras de oferecer educação qualificada, igualdade, evidenciando a relevância do papel da escola e do professor no método de composição da inclusão, destacando ainda a conjuntura histórica do surgimento da educação para o aluno especial, além de evidenciar dificuldades encontradas por pessoas com necessidades especiais, relacionando teoria e prática. Especificar o que deve ser feito para permitir que crianças e jovens tenham acesso ao convívio dentro das escolas, juntamente com outras crianças, sendo portadoras de

necessidades especiais ou não.

Interpretar o contexto histórico do processo de inclusão; conhecer as políticas públicas da Educação Especial; Apontar a importância da formação de profissionais da educação e qualificação da escola para trabalhar com as pessoas especiais; analisar a forma real de inclusão nas escolas. Entrevistar pais que vivenciam a inclusão.

A inclusão e a deficiência são os temas mais frequentes no debate sobre educação, pois vêm da gestão as orientações de como os educadores devem agir e guiar seus educandos, em razão disso, a educação especial tem buscado cada vez mais a “Educação Inclusiva”. E as escolas públicas ou privadas estão preparadas para incluir a todos, independente de sua cultura ou jeito de ser ou agir.

A pesquisa trata a importância da inclusão na educação e na sociedade em geral. Então para descrever o contexto histórico da inclusão na rede pública de ensino é um processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede regular estadual ou municipal. Em se tratando da busca de uma sociedade inclusiva, faz-se necessário pensar em atividades de inclusão para além do ambiente escolar.

Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD, 1994), a Deficiência Intelectual é um *deficit* intelectual no comportamento adaptativo anterior aos 18 anos de idade (BRASIL, 2007).

Diariamente o deficiente intelectual tem dificuldades em desenvolver suas atividades no ambiente social e cultural no meio em que vive (BRASIL, 2007). Na Deficiência Intelectual a pessoa indica um atraso em seu desenvolvimento, dificuldades para aprender, realizar tarefas diárias e de interagir com o meio onde vive. Ou seja, existe um comprometimento cognitivo que acontece antes dos 18 anos, este prejudica suas habilidades adaptativas.

A doença mental engloba uma série de condições que causam alterações de humor e comportamento que podem afetar o desempenho da pessoa na sociedade. Essas alterações acontecem na mente da pessoa e causam uma alteração na sua percepção da realidade. Em suma, trata-se de uma doença psiquiátrica, que deve ser tratada por um profissional da área, com uso de medicamentos específicos para cada situação (BRASIL, 2007).

Segundo Almeida (2001), é o conceito homogeneizador da escola tradicional que deve ser mudado, define o conceito de educação inclusiva como “o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular”. A questão coloca-se na forma como a escola

interage com a diferença. Tentativas anteriores, não necessariamente em ordem de tempo dão à dimensão dessa afirmação:

Na escola tradicional, a diferença é proscrita para a escola especial. A escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que seja uma deficiência no sentido tradicional. A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir.

A inclusão é um tema polêmico, visto por muitos como algo impossível de ser realizado nas condições atuais de ensino. Porém algumas pessoas vêm se mobilizando a fim de mostrar aos educadores e até mesmo a sociedade, que não tem como ficar estático frente ao processo que está vigorando a cada dia. Hoje, com a política de inclusão, a educação infantil é a porta de ingresso ao sistema educacional para boa parte das crianças, devendo o atendimento educacional especializado ser ofertado na própria creche ou pré-escola em que a criança está matriculada.

O referencial teórico fortalece a proposta ao defender a importância da inclusão na Educação Infantil. Para explicar o autismo dentro do processo de inclusão na escola regular deve-se dizer que a criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal.

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

O conceito de educação inclusiva ganhou maior notoriedade a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca. No que diz respeito às escolas, a ideia é de que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular e para isto todo o sistema regular de ensino precisa ser revisto, de modo a atender as demandas individuais de todos os estudantes. O objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma diferença ou necessidade especial. Do ponto de vista pedagógico esta integração assume a vantagem de existir interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto, com igualdade de oportunidades para todos e respeito à diversidade humana e cultural.

Segundo Silva (1993) a exclusão escolar pode ser visibilizada pela incapacidade de o aluno realizar atividades tipicamente escolares no espaço de sala de aula, bem como pela inadaptação dos mesmos para agir com sucesso nas ações sociais envolvendo o uso da língua escrita e falada. A primeira limitação é percebida facilmente pelos educadores em contexto de ensino, pois, devido a resquícios de práticas da tradição pedagógica, as habilidades necessárias para um bom desempenho escolar continuam sendo supervalorizadas.

A Problemática da pesquisa contribui para construir o conhecimento, pois este tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da Inclusão no seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil e na educação física, e sua finalidade no universo lúdico, até na qual esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança.

A questão da exclusão escolar está em constante discussão, entretanto Freitas (2007) afirma que estão surgindo novas formas de exclusão e estas estão sendo implementadas nos sistemas escolares e sobre elas não se tem muito controle e conhecimento. Além disso, o autor afirma que a reprovação é uma antiga forma de exclusão e que agora ela se mostra unida a outras formas de exclusão mais recentes desenvolvidas pelo sistema. “As novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão” (FREITAS, 2007).

Entre os princípios fundamentais da educação inclusiva, está o entendimento de que o acesso à educação é um direito incondicional de todos. A inclusão é um tema polêmico, visto por muitos como algo do futuro, impossível de ser realizado nas condições atuais de ensino. Porém algumas pessoas vêm se mobilizando a fim de mostrar aos educadores e até mesmo a sociedade, que não tem como ficar estático frente ao processo que está vigorando a cada dia.

A Educação Especial é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência, preferencialmente em escolas regulares, ou em ambientes especializados tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual. Dependendo do país, a educação especial é feita fora do sistema regular de ensino. Nessa abordagem, as demais necessidades educativas especiais que não se classificam como deficiência não estão incluídas. Não é o caso do Brasil, que tem uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e que inclui outros tipos de alunos, além dos que apresentam deficiências.

Antecedente aos eventos internacionais supramencionados, a Constituição Federal de 1988, introduziu no País, a era dos direitos, em detrimento dos sentimentos da benesse, caridade e favor, que impregnavam

projetos sociais, mantendo, sobretudo, a hegemonia das instituições e a fragilidade dos cidadãos. Com isso, defendendo a cidadania plena e, ao mesmo tempo envolvendo o Estado, a sociedade e as famílias, direcionando-os a assegurar o acesso aos bens sociais, sem discriminação de qualquer natureza.

A Constituição federal de 1998 incorporou vários dispositivos referentes aos direitos da pessoa com deficiência, nos âmbitos da saúde, educação, trabalho e assistência. Especificamente no campo educacional, registrou-se o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros; entre eles, os indicados como portadores de deficiência, preferencialmente junto à rede regular de ensino. Essas determinações estenderam-se para outros textos legais da União e para as legislações estaduais e municipais.

Outras questões foram especificadas em Lei, inclusive de se ter assegurado a condição de incapacidade da pessoa, tanto no que diz respeito a sua independência como para o trabalho, e, caso isso ocorra, essa pessoa perderá o benefício, o qual ficou mais conhecido como (BPC).

Sua regulamentação deu-se pelo Decreto no. 1.744, de 8/12/1995. Outra conquista, refere-se à proibição de qualquer discriminação referente a salário e critérios de admissão (art. 7º, inciso XXXI); acesso ao serviço público por meio de reservas de percentual dos cargos e empregos públicos (art. 37, § 7º), e quanto a isso, o Decreto 3298/99, assim procedeu para efetivar a regulamentação desse direito: Fica assegurado à pessoa portadora de deficiência o direito de se inscrever em concurso público, em igualdade de condições com os demais candidatos, para provimento de cargos cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que é portador. Citaremos abaixo as denominações das deficiências para melhor entendimento de suas necessidades.

A inclusão está ligada a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade. Mas os excluídos socialmente são também os que não possuem condições financeiras dentro dos padrões impostos pela sociedade, além dos idosos, os negros e os portadores de deficiências físicas, como cadeirantes, deficientes visuais, auditivos e mentais. Existem as leis específicas para cada área, como a das cotas de vagas nas universidades, em relação aos negros, e as que tratam da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

A evolução do conceito da deficiência mental, segundo Almeida (2004), sofreu várias reformulações desde 1908 (Tredgold), quando ocorreu a primeira definição. Outras adequações ao conceito surgiram, tendo como autores: Tredgold (1937), Doll (1941), Rick Herber (1959 e 1961), Grossman (1973, 1977, 1983), Ruth Luckasson et al. (1992 e 2002). Hoje a Associação Americana que estuda esse conceito denomina-se Associação Americana para o Estudo da Deficiência Intelectual, adotando modificações ao conceito de deficiência

intelectual, pressupostos que congregam ideias da Declaração de Montreal (2004), do Código Internacional de Funcionalidade e da abordagem ecológica da deficiência. Tudo isso, amplia o já instituído pelas mudanças conceituais ao longo dos anos, pois o encaminhamento principal nos remete a entender que deve ser dada “atenção maior às necessidades do indivíduo e não aos graus de deficiência que a pessoa representa”.

Esse pensamento, no entanto, relaciona-se a todas as áreas de deficiência, pois, com esse olhar atento às necessidades de apoio que o aluno precisa, e destacada a atenção maior sobre o funcionamento dessa pessoa e o ambiente na qual vive, bem como, os suportes necessários para atendimento as suas necessidades básicas e à valorização e o reconhecimento de suas capacidades, os encaminhamentos se modificam, o respeito e as oportunidades se ampliam e, assim, poderão contribuir para a garantia e a efetivação dos direitos instituídos por força do arcabouço legal em nosso País. Da mesma forma, Glat (2003), nos esclarece que a deficiência não existe unicamente inerente às pessoas, que não existe descontextualizada do meio social. Tal como outros pesquisadores que destacamos neste estudo, deficiência é um conceito que deve englobar o contexto socioeconômico e político de nossa época, bem como as influências culturais presentes na construção desse sujeito concreto. Nessa lógica, é importante compreender as relações estabelecidas entre a criança com deficiência e o seu ambiente, em cada momento de sua vida, bem como os conceitos e características, que, historicamente vêm se constituindo como traços indicativos da deficiência na sociedade, por exemplo, o tripé, deficiência, incapacidade e impedimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que diante deste novo desafio, alguns alunos se destacaram em sua realização, que foram: as meninas dos oitavos anos, e alguns alunos portadores de alguma necessidade especial, neste caso se destacaram acima da média, uma aluna de sétimo ano portadora de deficiência auditiva, e um aluno de sexto ano autista, com relação a este último, só foi batido no torneio que foi realizado inter classes da modalidade na final, pois o mesmo precisava de alguns lances iniciais para conseguir o movimento perfeito, ou a concentração necessária para jogar. Chegamos então à conclusão, que o oferecimento de atividades adaptadas possibilitando a inclusão e participação de todos os alunos em condição de igualdade, podemos afirmar que a participação e o nível de interesse de todos os alunos, é certamente aceito por todos, por saberem não haver nenhum tipo de discriminação ou favorecimento.

Este trabalho teve como objetivo identificar por quais motivos, diferentes perfis de alunos, nas aulas de Educação Física ministradas no ensino fundamental II, apesar de mudanças contínuas de estímulos, permaneciam alheios as atividades, isto nas atividades mais costumeiramente desenvolvidas nas aulas a esta faixa etária, onde as mais variadas justificativas eram apresentadas pelos jovens alunos para não participarem.

Após um período de observação, a decisão em conjunto em aplicar atividades onde as habilidades de determinados grupos de alunos, com um perfil atlético, aqueles que se apresentavam em qualquer das modalidades esportivas com destreza, participando e se destacando, inibindo na maioria das vezes os alunos mais tímidos, ou que apresentavam mais dificuldade, e evitando a participação para não serem apontados através de comentários, ou aquele que nunca seria escolhido para jogar, ou porque “o gordinho joga no gol”, atitudes tão discutidas em busca de soluções nos dias de hoje.

A escolha de uma modalidade onde estas qualidades estivessem igualadas, nos levou ao ensino da BOCHA, estudamos e apresentamos de maneira teórica as regras, apresentando aos alunos do ensino fundamental II, do 6º aos 9º anos, atingindo cerca de 300 (trezentos) alunos.

O estabelecimento de ensino onde se aplicou o trabalho, possui um arsenal de materiais esportivos invejável, todos muito bem alocados, e em ótimo estado de conservação, a equipe gestora, participativa, e muito exigente no tocante a utilização e cuidados durante as aulas de educação física foi um fator importantíssimo para a realização do projeto.

Estes materiais esportivos, colchões, bolas de handebol, bolinhas de tênis, foram adaptados, para que os gestos, e a prática das regras da modalidade pudessem ser aplicados junto aos alunos.

Num primeiro momento, foram criadas as canchas com dimensões aproximadas das oficiais para se jogar o esporte, os alunos foram trazidos, apresentados ao local de jogo, pudemos também observar os comentários sobre a modalidade, “isto é jogo de velho”, mas após iniciarmos o trabalho de ensino prático, suas opiniões começaram a mudar.

Neste feito foi observado a mudança dos perfis dos participantes, e o aumento de interesse de todos os alunos das diversas séries desde os sextos anos até os nonos anos do ensino fundamental, a partir do momento, que perceberam ser apenas necessário desenvolverem duas qualidades predominantes como concentração e sensibilidade, igualando assim suas chances de sucesso ou resultados sobre os ditos “atletas”, aqueles alunos que

se auto-excluíam das atividades esportivas, passaram a se integrar participando desta atividade entre outras que posteriormente foram aplicadas.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução: João Wanderley Gerald. *Revista Brasileira de Educação*. n.19, jan./abr., 2002, p. 20-28.

BLOG ETAPA. <https://blog.etapa.com.br/noticias/tag/institucional>. Disponível em 30.08.2021.

MENEZES, R. A. **Etnografia do ensino médico em Jogos**. *Interface*, 9: 117-132, 2006.

NETO, Alexandre. **Mercado Financeiro: exercícios e prática**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

VIEIRA, S. V.; XAVIER, R. F. **Esportes coletivos: voleibol**. In: TAVARES, F. **Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar**. 2002.

ANEXOS:





EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Autor(a): Ana Célia Gomes

Resumo

O presente artigo objetiva a revisão bibliográfica da produção acadêmica com foco no aspecto clínico e educacional do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, visando uma compreensão integral acerca desta síndrome que requer do educador conhecimento para auxiliar a criança portadora do transtorno a superar as barreiras que impedem a sua aprendizagem. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade está presente em sala de aula, incumbindo o professor de elaborar estratégias pedagógicas para a melhora do desempenho escolar dessas crianças, o que demanda estudo dos diversos ângulos que permeiam esse transtorno e suas particularidades, aspectos clínicos e educacionais relevantes para complementar à prática docente com esses alunos.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, desempenho escolar, prática docente.

INTRODUÇÃO

Uma das preocupações do meio educacional são os fatores que dificultam o aprendizado do aluno. As dificuldades de aprendizagem escolar como a falta de concentração dos alunos e um comportamento discrepante daquele que é esperado para a faixa etária relacionam-se a fatores diversos, e que nem sempre possuem uma resolução fácil.

A análise apontou para um tratamento amplo, a partir de avaliação com equipe multiprofissional. Os resultados precisam estabelecer um protocolo abrangente, que agregue a participação de outros profissionais como psicoterapêuticos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos e neuropsicológica entre outros, que garanta a precisão diagnóstica, descarte outras possibilidades e investigue fatores concorrentes para dificuldades apresentadas pela criança.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade (TDAH) é uma das possibilidades

diagnósticas quando a criança apresenta desatenção e hiperatividade em níveis que acarretem prejuízos ao seu aprendizado. Porém, necessita-se de um diagnóstico multiprofissional do transtorno feito juntamente com familiares e professores, pois a manifestação de sintomas durante curtos períodos, como de dois a três meses não caracteriza necessariamente a síndrome.

Após o diagnóstico, a criança é encaminhada para o tratamento, que consiste também na orientação da família e da escola, havendo um suporte com terapia especializada e uso de medicamentos quando necessário, caracterizando um tratamento multimodal, que visa à adaptação do meio familiar e escolar a fim de torná-los propícios para o desenvolvimento pleno da criança diagnosticada com TDAH.

Na escola, os docentes precisam ter um preparo, ter conhecimento e estudo do TDAH para elaborar estratégias pedagógicas que contemplem as limitações e capacidades desses alunos, para que os mesmos avancem na aprendizagem.

Esse conhecimento deve permear os aspectos clínicos e educacionais do transtorno, para que o docente consiga entender os múltiplos aspectos da síndrome, para reconhecê-la em seus sintomas e intervir junto a uma equipe multidisciplinar.

Por fim, exige-se cautela na diferenciação entre os sintomas de TDAH e as características de um comportamento desencadeado por fatos externos pelos quais a criança esteja lidando e que não necessariamente relação com alguma patologia.

DESEMPENHO ESCOLAR

As dificuldades de aprendizagem configuram-se como grandes preocupações dos educadores ao lidarem com uma classe escolar, pois impedem que o aprendizado aconteça de forma plena, o que pode culminar no fracasso escolar. Para entender este fenômeno é preciso esmiuçar alguns aspectos que possivelmente contribuam para situações como a falta de concentração dos alunos, por exemplo.

O processo de aprendizagem, por ser complexo, envolve fatores além do ambiente educacional, mas que influenciam diretamente no desempenho escolar, sendo eles: fatores físicos, pedagógicos, sociais e inclusive familiares, apontados por Araújo (2002). Portanto, quando há alguma disfunção em um desses elementos, torna-se essencial o trabalho conjunto de alguns profissionais para o alcance do êxito escolar. Para uma melhor abordagem das necessidades dos alunos, os educadores precisam saber identificar os problemas de aprendizagem e suas origens.

Os problemas de aprendizagem podem ser ocasionados por um distúrbio ou uma dificuldade. O

Distúrbio de Aprendizagem (DA) está relacionado à disfunção do sistema nervoso central que pode causar alguns transtornos específicos prejudicando a aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e do raciocínio matemático, sendo que a Dificuldade Escolar (DE) tem relações com fatores externos ao sujeito que também interferem no aprendizado (CIASCA, 2004).

A “[...] desatenção, a hiperatividade ou a impulsividade como sintomas isolados podem resultar de muitos problemas na vida de relação das crianças [...]”.(ROHDE et al., 2000). Ou seja, se faz necessária cautela no diagnóstico desses sinais que podem representar problemas no convívio da criança ou sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O DIAGNÓSTICO DO TDAH E SUA COMPLEXIDADE

Historicamente, os indivíduos portadores de TDAH, segundo Pereira, Araújo e Mattos (2005) tiveram muitas denominações: Déficit do Controle Moral, Síndrome da Inquietude, Lesão Cerebral Mínima, Reação Hipercinética da Infância, Doença do Déficit de Atenção com e sem Hiperatividade, até chegar ao termo que conhecemos hoje. Juntamente com essas alterações de designações, pesquisas foram desenvolvidas progressivamente no âmbito clínico, a fim de compreender os processos neuropsicológicos apresentados pela síndrome, sendo os avanços capazes de possibilitar o diagnóstica correto e o tratamento das crianças com TDAH de modo a possibilitar-lhes qualidade de vida em seu meio social.

Para Pereira, Araújo e Mattos (2005), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é apontado como um possível diagnóstico para alunos que apresentem determinado comportamento discrepante daquele esperado para a sua faixa etária, e que acarrete algum tipo de prejuízo para o seu desenvolvimento. No entanto, ressalta-se que nem toda dificuldade representa necessariamente um distúrbio e essa diferença indica a metodologia que o professor irá aplicar com os seus alunos.

Devido as suas especificidades, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade é subdividido em três categorias, sendo elas: TDAH com a predominância de sintomas relacionados à desatenção; TDAH com predominância de sintomas de hiperatividade/impulsividade e o TDAH combinado. Essas categorias foram instituídas pelo o DSM-5, sigla que se refere à quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, em inglês), criado pela Sociedade Americana de Psiquiatria.

Araújo e Neto (2014) explicam que essa publicação é o resultado de um processo de doze anos de estudos,

revisões e pesquisas de campo realizadas por profissionais divididos em diferentes grupos de trabalho. Desta forma, o objetivo final foi o de garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, fornecesse uma fonte segura e cientificamente embasada para aplicação em pesquisa e na prática clínica.

Salienta-se a importância de um diagnóstico multiprofissional do transtorno para que familiares e professores possam iniciar um acompanhamento, pois a manifestação de sintomas durante curtos períodos, como de dois a três meses, que se apresentam após algum evento na vida da criança, como por exemplo, a separação dos pais, não faz parte necessariamente de um quadro de TDAH. (ROHDE, 2000).

Os sintomas do TDAH apresentam-se precocemente, geralmente coincidem com o início da fase escolar, por tornarem-se mais evidentes ao serem expostos à rotina da escola. Nesse período normalmente os sintomas prejudicam o aprendizado do aluno com a síndrome.

O diagnóstico do TDAH pode ser considerado como “diagnóstico dimensional”, isto é, todos temos alguns dos sintomas, em diferentes intensidades, no entanto isto não significa necessariamente que sejamos acometidos pelo transtorno, quando os mesmos não interferem no desenvolvimento das pessoas. (MATTOS, 2015, p.24).

As crianças com TDAH parecem sonhar acordadas (os professores podem perceber isso antes dos pais) e muitas vezes são mais lentas na cópia do quadro negro e na execução dos deveres (porque "voam" o tempo todo). Elas cometem muitos erros por desatenção: erram por "bobagens" nas contas de matemática (sinais, vírgulas), erram acentuação ou pontuação, entre outras coisas. E vivem apagando ou rasurando o que escrevem. (MATTOS, 2015,p.59).

Para identificar os sintomas de TDAH é utilizado como parâmetro o desenvolvimento psicomotor adequado para cada faixa etária. Para que a criança seja considerada com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é necessário o diagnóstico que comprove a presença de 6 ou mais aspectos de ambos os domínios do transtorno (hiperatividade/impulsividade ou desatenção). Esses sintomas precisam ser notáveis em todos os ambientes frequentados pela criança, como escola e em casa, e devem apresentar-se de forma invariável durante o período de diagnóstico. Se apresentados somente em um ambiente específico, podem representar um problema particular que está afetando a criança nesse determinado meio, e que não representam o transtorno.

Segundo Rohde et al. (2000), a desatenção é caracterizada pelos seguintes traços: dificuldade de identificar detalhes ou errar por descuido em atividades escolares; dificuldade em focar a atenção nas atividades

desenvolvidas; parecer não escutar quando lhe dirigem a palavra; não seguir as instruções estabelecidas e não finalizar as tarefas, sejam escolares, domésticas ou profissionais; ser facilmente distraído por eventos alheios e apresentar esquecimentos diários.

Atenção é o processo ordenado para captar informações do meio em que vivemos. A atenção seleciona e hierarquiza todos os estímulos que recebemos, de forma a indicar que o barulho externo de um ônibus passando pela rua é menos importante do que a palestra a que estamos assistindo. Por este motivo, a atenção é muito importante nos processos de aprendizagem. Dos casos de TDAH, 80% são de meninos, vale ressaltar que este diagnóstico não deve ser feito de forma leviana e baseado apenas no aspecto. Atualmente é muito comum que as crianças que sejam agitadas sejam classificadas com TDAH, no entanto é normal que as crianças apresentem uma atividade motora excessiva, mas em certos casos, quando cobramos que fiquem sentadas e quietas, algumas crianças podem apresentar um comportamento ainda mais agitado, e realmente só 7% dos casos se beneficiam com remédios, o melhor tratamento envolve mudança de atitude e estímulos dos pais e professores. A criança diagnosticada com TDAH geralmente apresenta agitação e impulsividade, não correspondendo as regras e disciplinas estabelecidas no ambiente escolar, e, portanto, tem seus relacionamentos afetados. Quando há a predominância de desatenção, a criança pode apresentar algumas dificuldades em concluir as suas tarefas escolares, ou realizá-las de maneira desorganizada e distraída, sem atentar-se ao objetivo da atividade.

[...] a dificuldade de encontrar um "marcador biológico" para o TDAH reside no fato de que a criança "perfil TDAH" não é desatenta e /ou hiperativa e ponto. Há uma imensa heterogeneidade manifestada em comportamentos e atitudes que se diferenciam a depender de uma série de fatores, sobretudo interacionais e contextuais (SIGNOR; SANTANA, 2016, p.50).

Santos & Vasconcelos (2010) destacam que o diagnóstico pelo critério do DSM-IV implica na análise da frequência, intensidade, amplitude (que é a persistência do sintoma em mais de um contexto) e a duração (de pelo menos seis meses) da tríade sintomática: desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Para identificação do TDAH combinado, é necessária a manifestação de seis ou mais sintomas de desatenção e seis ou mais sintomas de hiperatividade-impulsividade. O TDAH combinado possui maior incidência em crianças e adolescentes, apresentando maiores prejuízos funcionais do que os demais. Manifestam dificuldades nas relações sociais, apresentando comportamento agressivo em algumas situações

O TDAH desatento tende a ocasionar maiores déficits de aprendizagem exigindo maior auxílio extraclasse, referente às atividades escolares (SANTOS & VASCONCELOS, 2010). Apresenta também isolamento social e retraimento. Já o indivíduo com TDAH hiperativo/impulsivo apresenta também um comprometimento nas relações sociais, juntamente com a manifestação de agressividade.

Após uma avaliação que preencha os critérios do DSM-5, são realizados testes neuropsicológicos, para os casos em que houver dúvidas quanto à causa da desatenção

Segundo Pereira, Araújo e Mattos (2005) o diagnóstico é feito na faixa etária escolar, pois é nesse período que os sintomas de hiperatividade e desatenção passam a impedir que a criança mantenha a postura assentida pelo ambiente escolar, gerando alguns problemas que antes não eram perceptíveis pelo entorno da criança.

Para uma avaliação diagnóstica completa são coletadas informações dos pais, dos professores e das próprias crianças, porém nem sempre esses dados se complementam entre si. Mediante isso, a conversa com os pais tende a ser valorizada perante as outras, principalmente em casos em que a criança não consiga verbalizar os sintomas. Já os professores, segundo Rohde et al. (2000), tendem a superestimar os sintomas de TDAH.

As crianças por meio de um esforço voluntário são capazes de controlar os sintomas do TDAH, portanto em algumas situações pode-se ter a falsa impressão de que os sintomas cessaram, por isso é feita a entrevista a fim de compreender o que Rohde et al. (2000) chama de funcionamento global da criança. Para compreender a manifestação sintomática na escola são consideradas as informações obtidas com os professores, e não somente pela entrevista com os pais, estabelecendo um panorama do transtorno.

Como avaliações complementares são sugeridas o encaminhamento de escalas objetivas para a escola; uma avaliação neurológica e uma testagem psicológica. Cada experiência nova que se vive, ativa uma série de processos neurológicos, afetivos e cognitivos. Para acessarmos os nossos processos cognitivos (ou seja, aprender) precisamos de uma condição básica; isto reflete diariamente em nossa memória e na aprendizagem. É muito comum encontrarmos crianças com o tempo de atenção diminuído, a algumas atitudes podem auxiliar neste sentido: trabalhar com postura adequada aos alunos, desenvolver uma rotina estipulada previamente, respeitar os horários estabelecidos.

O papel da avaliação neurológica é o de descartar a possibilidade de que haja patologias neurológicas que estejam mascarando o quadro sintomático do TDAH, o que a torna importante como reforço do diagnóstico inicial. Há doenças que podem ou não estar associadas ao TDAH, confundindo-se os sintomas deste com a dislexia e a depressão.

Atualmente ainda não foi descoberta a cura o TDAH, porém existem algumas abordagens terapêuticas capazes de amenizar os sintomas e que permitem que as pessoas com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade possam desenvolver habilidades, viver com qualidade, alcançarem os seus objetivos e se inserirem socialmente.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Para entendermos as dificuldades de aprendizagem, primeiramente é necessário que conheçamos o processo de aprendizagem e quais são seus princípios básicos. A aprendizagem modifica o comportamento de forma duradoura e acontece por meio da experimentação, observação e regras.

As dificuldades de aprendizagem podem ter origem em fatores orgânicos ou emocionais. Aqueles que estão envolvidos no processo educativo precisam observar se essas dificuldades são momentâneas ou não, a fim de tentar descobrir se estão associadas a fatores desmotivadores do aprendizado, tais como: sono, cansaço, tristeza, desordem, preguiça, etc., para melhor identificar o problema. As dificuldades mais conhecidas são: dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e o TDAH.

A criança com dificuldade de aprendizagem pode se sentir rejeitada pelos colegas de sala, e se a sua dificuldade não for tratada, as consequências podem tomar uma proporção maior, causando danos irreversíveis à vida dessa criança. O aluno com dislexia faz trocas ou omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, pula linhas ao ler um texto.

Ensinar crianças com dificuldade de aprendizado requer por parte do professor uma investigação de como cada criança aprende. O professor deve estar a par das habilidades e fraquezas de cada criança, não apenas no que diz respeito às habilidades acadêmicas como a leitura e a escrita, mas também em termos de habilidades de 'aprendizado' como percepção, audição, visão e memória. Uma vez entendido como cada criança aprende, todos os tipos de atividades podem ser 'trabalhados' de forma a ajudar a criança que possui dificuldades de aprendizado. (MAJOR; WALSH, 1990, p. 1)

A disgrafia vem associada à dislexia, letras ilegíveis, mal traçadas, muito próximas. A desorganização ao produzir um texto estão associados à ela. Um dos problemas mais sérios é a discalculia, o portador dessa

dificuldade não identifica os sinais das operações matemáticas, não sabe utilizá-los, não compreende enunciados de problemas, não consegue quantificar, comparar, entender sequências lógicas.

A dislalia é a dificuldade na emissão da fala e a disortografia é a dificuldade na linguagem escrita. Também pode aparecer, como consequência da dislexia, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que é um problema de ordem neurológica e traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade.

Professores podem ser os mais importantes no processo de identificação e descoberta desses problemas, porém não possuem formação específica para fazer tais diagnósticos, que devem ser feitos por médicos, psicólogos e psicopedagogos.

Quando falamos sobre dificuldades de aprendizagem em Matemática, falamos de discalculia. Segundo os especialistas a discalculia é uma má formação neurológica que provoca transtornos na aprendizagem de tudo o que diz respeito a números.

Para Johnson e Myklebust (2006), o aluno com discalculia é incapaz de visualizar conjuntos de objetos dentro de um conjunto maior, conservar quantidades, fazendo comparações entre maior ou menor massa, sequenciar e classificar números, compreender os sinais das operações básicas, montar operações, entender os princípios de medida, lembrar as sequências dos passos para realizar as operações matemáticas, estabelecer correspondências ou contar através dos cardinais e ordinais.

Algumas das dificuldades apresentadas por pessoas com discalculia são também observadas na dislexia, distúrbio que apresenta dificuldade em ler, escrever e soletrar, pois a pessoa com necessidade educativa especial possui dificuldade em interpretar o enunciado dos exercícios e dos conceitos matemáticos. A discalculia pode ser notada ainda na infância, quando a criança tende a ter dificuldades em compreender os termos já utilizados, como igual, diferente, porém, somente mais tarde, durante o Ensino Fundamental, quando a criança começa a aprender os símbolos e conceitos mais específicos, é que o problema se acentua e pode ser diagnosticado. O professor deveria permitir que o estudante utilizasse tabuada, calculadora, cadernos quadriculados. Também deveria elaborar seus exercícios e provas com enunciados mais claros e diretos.

TRATAMENTO MULTIMODAL

O tratamento do TDAH abrange os aspectos individuais que o transtorno pode causar na pessoa. Cada

criança, adolescente ou adulto com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade responde de maneira diversa ao tratamento proposto, portanto, é tão imprescindível o acompanhamento de uma equipe múltipla formada por médicos, psicólogos, educadores e outros profissionais que forem necessários. Por ser multifacetado, esse tratamento engloba intervenções psicoterápicas e farmacológicas de modo concomitante.

Essa forma de abordagem combinada também chamada de multimodal consiste no uso de medicamentos juntamente com a utilização de recursos complementares para melhorar a qualidade de vida do paciente, podendo incluir a utilização de intervenções psicoterápicas, fonoaudiológicas, psicopedagógicas, mudanças no estilo de vida, além do uso de recursos tecnológicos e ajustes no ambiente no qual o paciente vive.

Para Rohde et al. (2000), as intervenções no âmbito escolar são necessárias e importantes. Essas intervenções devem ter como foco a melhora do desempenho escolar. Para isso, os educadores deveriam ser orientados quanto à estruturação da sala de aula com uma quantidade reduzida de alunos, adaptando-se também a rotina diária consistente e um ambiente escolar previsível e consistente que ajude as crianças a manterem o controle emocional.

Segundo Araújo (2002), O tratamento do TDAH inclui orientação à família e à escola, um suporte com terapia especializada e uso de medicamentos. Desta forma, em casa, os pais devem estabelecer normas de comportamento bem claras e definidas, evitar o castigo excessivo a criança e fornecer espaço físico com poucos fatores de distração. Já a escola, precisa que os professores conheçam as especificidades do TDAH, para viabilizar a relação com o aluno e, assim, equilibrar a dedicação dada aos demais em sala de aula com certa atenção maior àquele aluno em particular.

Sentar-se próximo à professora, turmas pequenas, são detalhes que possam dispersar a atenção do aluno, permissão especial para ter mais tempo a fim de completar tarefas sem punições, ou tarefas menos longas, aumentando gradualmente. Em meio a tantos problemas enfrentados em sala de aula, a falta de atenção é o mais comum e encontrado, pois muitas crianças não conseguem aderir, ou entender tudo que lhe é ensinado.

Existe uma preocupação de a escola adaptar-se a este indivíduo diagnosticadas com TDAH, o que desencadeia indagações de como organizar as instituições para receberem esses alunos de modo adequado.

Mattos (2015) destaca os problemas emocionais e os prejuízos de relacionamento desencadeados pela falta de compreensão do entorno social em relação às manifestações do TDAH, inclusive por parte dos familiares e da equipe escolar. Com isso, pode ocorrer relutância em procurar acompanhamento profissional, que habitualmente traz boas contribuições sobre como agir com esse déficit na escola, e repercussões para o

aprendizado.

Segundo Mattos (2015) muitas crianças com TDAH não gostam de estudar e não gostam da escola, não criam vínculos dada sua dificuldade de relacionamento, por sua condição que as tornam impopulares. Ressalta que a atividade física é bastante recomendada para essas crianças, inclusive como facilitadora de outros aprendizados acadêmicos.

Além dos problemas para o aprendizado, que podem render maior ocorrência de reprovações, expulsões e abandono escolar, Mattos (2015) relata que os diagnosticados com TDAH estão mais propensos a acidentes, ao uso abusivo de álcool e drogas, especialmente na adolescência, maior incidência à depressão e ansiedade, maior índice de obesidade, maior risco de desemprego e divórcios se forem adultos.

Porém, é preciso cautela para diferenciar o normal do patológico, visto que para compreender é preciso considerar diversos aspectos sejam histórico, social ou cultural. Ao mesmo tempo, cada campo técnico precisa se ancorar em uma determinada concepção. Por isso, a necessidade de que o professor adquira conhecimento suficiente para identificar e auxiliar no encaminhamento ao tratamento dos alunos com TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Araújo (2002), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma síndrome relativamente comum entre 3% a 5% dos alunos em idades escolares, requerendo do educador metodologias específicas para realizar um trabalho pedagógico que contemple este aluno. Sendo assim, é fundamental o conhecimento sobre TDAH e suas implicações na vida do aluno.

O Transtorno é sempre complexo, pois apresenta várias com formas da criança se apresentar diante da sociedade, e por isso deve ser estudado e analisado com a ajuda dos pais/familiares e principalmente da escola. Constatamos que essa parceria, quando bem feita, ajuda a criança com transtorno opositor a se desenvolver, como as demais crianças.

Verificamos que, quando há o afeto da família, vivendo em um lar harmonioso no qual a criança se sente segura e amparada, aliado a uma educação de qualidade em que sejam garantidos os direitos do aluno com necessidades educacionais especiais, essa criança se desenvolve com mais facilidade e dignidade. A escola deve oferecer a essa criança um atendimento educacional especializado.

É importante o trabalho conjunto da escola com a família, pois as duas são as peças principais para o desenvolvimento da criança com TDAH. É o amparo e a segurança da família aliados ao atendimento educacional especializado da escola.

Com isso, conclui-se que a parceria família e escola é essencial, mas, para que isso aconteça, os profissionais da educação precisam de formação adequada que contemple a inclusão em sala de aula. Precisam conhecer o TDAH e suas particularidades, para que possam realizar uma intervenção adequada em parceria com os pais. É necessário também um interesse e comprometimento do professor na procura de uma formação continuada.

O referencial bibliográfico sobre TDAH pesquisado para a formulação deste projeto escapa do âmbito educacional e perpassa por áreas do conhecimento como neurologia, psiquiatria, psicologia, pediatria, neuropsiquiatria, saúde coletiva e até endocrinologia.

Quanto ao diagnóstico, identificou-se a necessidade de uma cautelosa análise dos sintomas mediante critérios definidos pelo DSM-5 e a coleta de dados provenientes de entrevistas do entorno social da criança, principalmente pais, familiares próximos e professores, ressaltando a importância de um diagnóstico fundamentalmente clínico.

Outro fator que apareceu recorrente no material utilizado é a discussão acerca da adaptação escolar para se receber o aluno com TDAH, respeitando as limitações que o transtorno lhe causa e adequando o ambiente e a metodologia escolar para contemplar este aluno e contribuir com o seu tratamento.

Embora diversos estudos tenham enaltecido os efeitos benéficos que as medicações proporcionam aos portadores de TDAH, é discutido em alguns artigos da base de dados a hipermedicalização das crianças, sugerindo a tentativa de controle de características inerentes à infância e à adolescência e de medicalizar a vida.

O diagnóstico perpassado por controvérsias, no que diz respeito a sua definição, etiologia, diagnóstica e tratamento. As discussões referentes ao uso do psicotrópico para controlar os sintomas do TDAH são inúmeras.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alexandra Pruber de Queiroz Campos. Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. **J. Pediatr**, v.2, Supl 1,2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/jped/v78s1/v78n7a13.pdf. Acesso em 12 fev 2019.

ARAÚJO, ÁLVARO; NETO, F. A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais - o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 16, n. 1, 1 abr. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151755452014000100007.pdf. Acesso em 30

jan 2019.

CARVALHO, Fabrícia Bignotto de; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro e CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de aprendizagem na visão do professor**. *Rev. psicopedag.* [online]. 2007, vol.24, n.75, pp. 229-239. ISSN 0103-8486.

MATTOS, Paulo. **No Mundo da Lua: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH**. Associação Brasileira do Déficit de Atenção - ABDA. 16ª edição. São Paulo, 232 p., 2015.

PEREIRA, Heloisa S.; ARAÚJO, Alexandra P. Q. C.; MATTOS, Paulo. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): aspectos relacionados à comorbidade com distúrbios da atividade motora. **Revista Brasileira de Saúde Materna Infantil**, [s.l.], v. 5, n. 4, p.391-402, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO).

ROHDE, Luis Augusto et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, [s.l.], v. 22, n. 2, p.07-11, dez. 2000. FapUNIFESP (SciELO).

SANTOS, L.F. & VASCONCELOS, L.A. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: uma revisão interdisciplinar**. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n4/15.pdf>. Acesso em 07 jan 2019.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 43, n. 3, p.743-763, 3 nov. 2016. FapUNIFESP(SciELO). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022017000300743&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 05 jan 2019.

GOMES, M. & VILANOVA, L.C.P. - **Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade** artigo ver neurociência 1999.

AMARAL, A. H., & Guerreiro, M. M. (2001). **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade** - proposta de avaliação neuropsicológica para diagnóstico. *Revista Arquivos de Neuropsiquiatria*.

Cruz, Bruna de Almeida.; Lemos, Flávia Cristina Silva.; Piani, Pedro Paulo Freire.; Brigagão, Jacqueline Isaac Machado: **Psicologia Social Comunitária e Saúde Mental: Uma Crítica á Produção do TDAH e a Administração de Drogas para Crianças** Estud, Psic vol 20 no 3 jul/ set 2016.

Lopes, Rafaela Ramos de Oliveira. **Estudo da Influência da Utilização de Medicamentos na Qualidade de Vida de Crianças e Adolescentes Diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.** Dissertação jan 2016.

RELATO DE CASO: ATIVIDADES EDUCATIVAS PARA ESTUDANTES COM TDAH

Autor(a): Ana Célia Gomes

Resumo

Este artigo relata uma pesquisa de campo realizada em uma escola, onde os pesquisadores procuraram uma professora que poderia indicar um aluno com dificuldades de aprendizagem em matemática. A professora indicou ao aluno escolhido que foi entrevistado pelo investigador após uma sondagem para identificar seus conhecimentos prévios e rotina. Durante a pesquisa foram realizadas três atividades por encontro, com conteúdos matemáticos e diversas abordagens, incluindo jogos, memorização, percepção e raciocínio lógico, leitura e pintura, além de atividades com tablet e modelagem. A professora se colocou à disposição para ajudar e compreender a importância da pesquisa de campo para a vida do docente.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, desempenho escolar, prática docente.

INTRODUÇÃO

Procuramos a professora Anedi, que leciona na EMEF Olavo Fontoura, por ser um local onde um dos nossos pesquisadores trabalha como estagiário. Relatamos que precisaríamos de um aluno com dificuldades de aprendizagem para realizarmos uma pesquisa de campo.

A professora nos relatou que havia alguns alunos com dificuldades, e nos apresentou o aluno Y.R. que tinha grandes dificuldades de aprendizagem em Matemática.

Muito prestativa a professora se colocou à nossa disposição para o que fosse necessário, por entender a importância da pesquisa de campo e seus efeitos positivos na vida do docente.

O fato de conhecer o aluno facilitou a entrevista com o Y.R. Foi feita uma sondagem para identificar seus conhecimentos prévios, gostos e conhecer melhor sua rotina.

Atividades desenvolvidas durante a intervenção

Foram feitas três atividades por encontro, com conteúdos matemáticos. Trabalhei com jogos de encaixe, memorização, correspondência, sequência numérica, percepção, raciocínio lógico, soma, subtração, pontilhado, leitura, pintura, tablet e modelagem.

Atividade 1

Foi apresentado ao aluno um jogo com números de 0 a 10 (Fig.1), para ver o nível de conhecimento numérico do mesmo. Utilizamos um jogo de encaixar peças, que contém uma quantidade de imagens correspondente ao número de figuras.

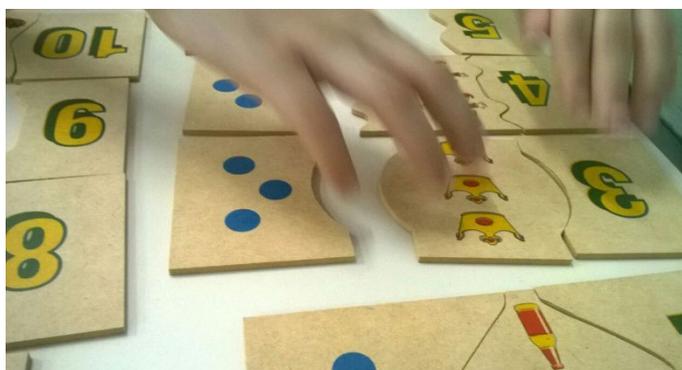


Figura 1 – Atividade número e quantidade correspondente

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Pedi para que a criança escrevesse em seu caderno os números 1 á 10 (Fig. 2) e, em seguida, pintasse a quantidade de quadradinhos correspondentes.



Figura 2 – Atividade de escrever números

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Atividade 2

Trabalhei com uma sequência numérica (Fig.3), a fim de interpretar e produzir escrita numérica levantando hipóteses sobre ela. A criança teria que ligar os pontinhos e seguir os números, depois descobrir e pintar o desenho que aparecesse.



Figura 3 – Atividade de sequência numérica e pintura

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Essa atividade possibilita ao aluno conhecer cada vez mais os números, e também ajuda a memorizar a sequência numérica. Em seguida, utilizamos um jogo (Fig.4) onde a criança é desafiada a descobrir os números que faltam no quadro numérico.



Figura 4 – Jogo do Castelo

Fonte: Página Nova Escola (Disponível em:

<<http://acervo.novaescola.org.br/matematica/pratica-pedagogica/jogo-castelo-428059.shtml>>.

Atividade 3

Apliquei uma atividade com blocos de imagens e números (Fig.5). A criança deveria contar a quantidade de figuras em cada conjunto, depois pintar o quadradinho com o número correspondente.

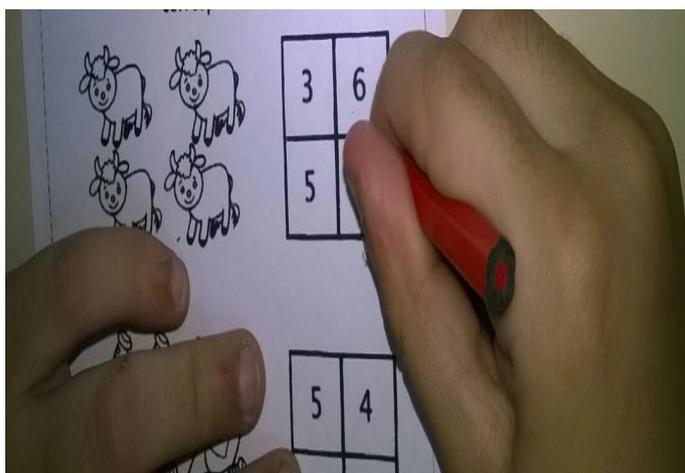


Figura 5 – Atividade Conte e pinte

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Atividade 4

Apliquei com a criança duas atividades de correspondência (Fig. 6 e 7), para verificarmos o nível de escrita de números e de correspondência do mesmo.

Na primeira atividade a criança deveria escrever os números conforme proposto nos enunciados, e, em seguida, pintasse as figuras.

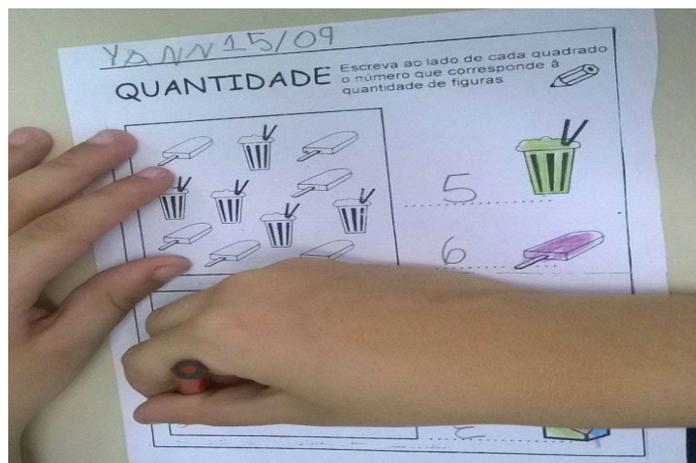


Figura 6 - Atividade escrever número correspondente

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Num segundo momento foram dispostas quatro tipos de figuras (peixe, estrela do mar, concha e caranguejo) distribuídas aleatoriamente em quantidades diferentes, na folha de atividade.

O objetivo da atividade seria que o aluno fizesse a contagem das figuras semelhantes colocando o número correspondente à contagem de cada tipo de figura.

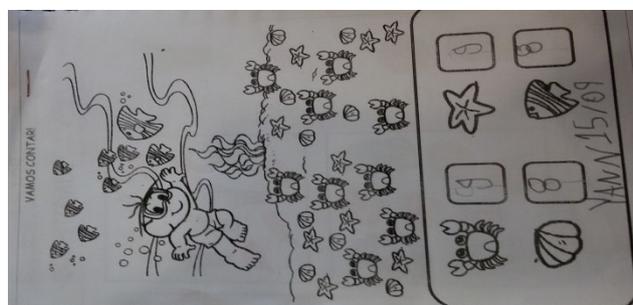


Figura 7 - Atividade contagem de figuras

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Atividade 5

Neste dia trabalhei com a criança de forma interdisciplinar utilizando o livro Uma Casa para o Lobo (Fig. 8). Após a leitura do livro (Fig. 9) fazendo as atividades pertinentes ao livro.

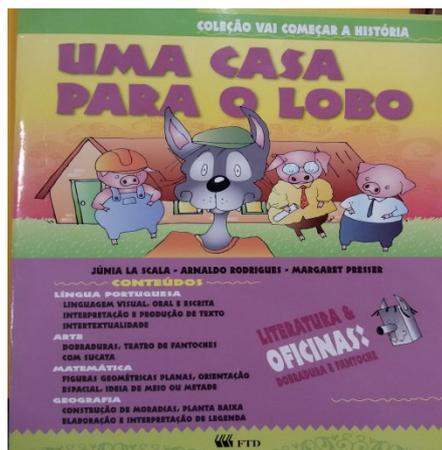


Figura 8 – Capa do livro

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

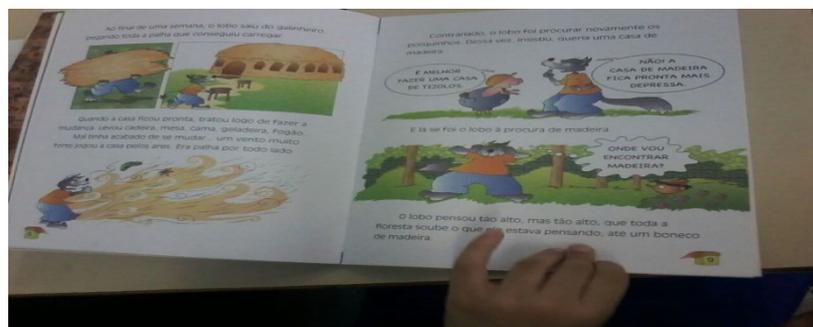


Figura 9 – Atividade leitura do livro

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Atividade 6

Apresentei três atividades para a criança. A primeira atividade era um jogo de encaixe. Um relógio (Fig. 10) e um coração (Fig. 11), onde ela teria que colocar as peças em uma sequência lógica.



Figura 10 – Atividade de encaixe

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

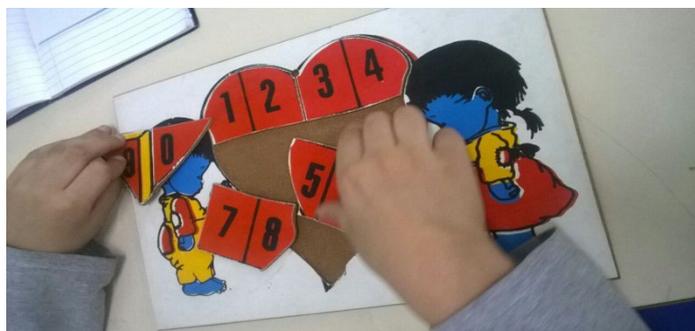


Figura 11 – Atividade de encaixe

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Na segunda atividade (Fig. 12) ele deveria ligar os pontos e formar um desenho.

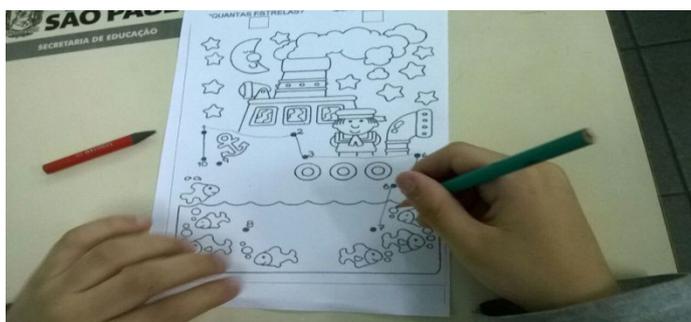


Figura 12 – Atividade de ligar os pontos

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Na terceira atividade (Fig. 13) era para ele pintar e passar o dedo sobre o número.



Figura 13 – Atividade sensorial

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Atividade 7

Apresentei diversas atividades matemáticas (Fig. 14) trabalhando a soma, a correspondência, a memória, o pontilhado, a sequência, a percepção e coordenação.



Figura 14 – Atividades matemáticas

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

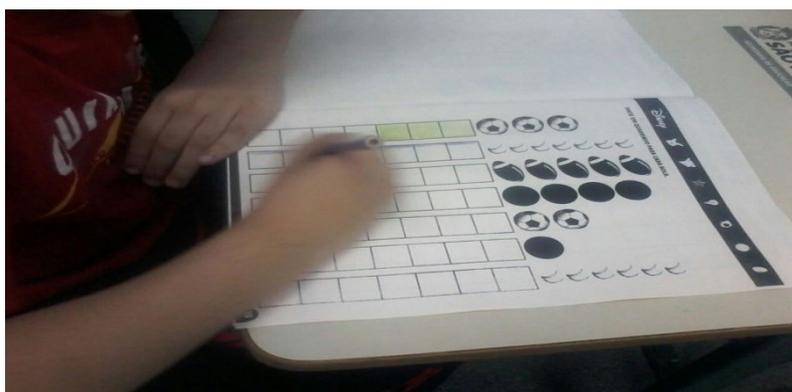


Figura 15 – Atividades matemáticas

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Atividade 8

Nesta intervenção utilizei recursos feitos com cartolina e copos (Fig. 16). Escrevendo os números de 1 a 10 tanto na cartolina como nos copos.



Figura 16 - Atividades de correspondência

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Fiz também uma árvore (Fig. 17), e em ambas as atividades o aluno deveria fazer correspondência.

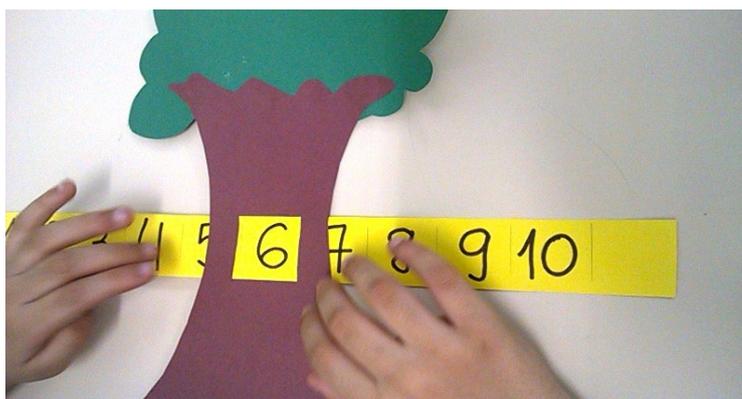


Figura 17 - Atividades de correspondência

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Também foi utilizado o caderno quadriculado. Percebi que o Y.R. desenhou os números com mais facilidade. Fez pontilhados e pintou os desenhos com muito interesse.

Atividade 9

Trabalhei os numerais 9 e 10 com pintura, coordenação motora e exercícios de completar números faltantes (Fig. 18).

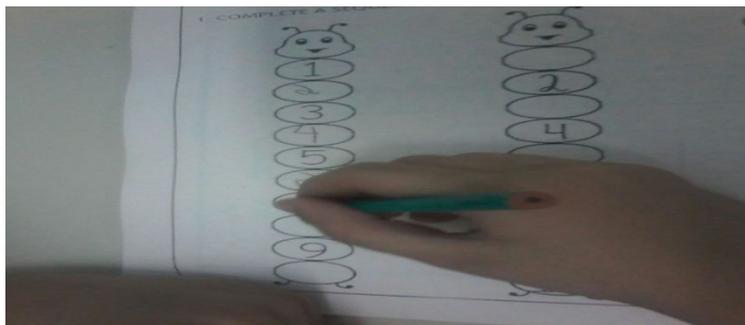


Figura 18 – Atividades de completar números

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Atividade 10

Trabalhei com a criança de forma interdisciplinar utilizando o livro *E Eles Queriam Contar* (Fig. 19). Após a leitura do livro fizemos as atividades pertinentes ao livro.



Figura 19 – Capa do livro

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador



Figura 20 – Atividade de leitura do livro

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Atividade 1

O objetivo dessa atividade foi construir o significado do número natural, interpretar e produzir escrita numérica, resolver situação-problema. Foi feita uma atividade de percepção por meio de um jogo de encaixe. O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos foi de grande importância no processo ensino aprendizagem.

Segundo Kishimoto (2007) o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade, já o jogo explicitamente ou implicitamente determina o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura pré-determinada no objeto em si e em suas regras.

Para a mesma autora a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao realizar as regras do jogo, ao ir fundo, ao se envolver completamente na ação lúdica.

Após essa atividade solicitei que a criança escrevesse no caderno quadriculado os números de 0 a 10, percebemos que escrevia alguns números de forma espelhada e durante a excursão da primeira atividade apresentou dificuldades de associar o número à quantidade. Segundo as autoras Major e Walsh (1990, pag. 16) a percepção é um estágio simples, porém básico do aprendizado e importante para a construção desse processo.

Após algumas tentativas e com a intervenção o aluno se sentiu mais confiante e conseguiu realizar as atividades com êxito, dessa forma concluí que os objetivos foram alcançados parcialmente, uma vez que ao final das atividades alguns números continuavam espelhados.

Atividade 2

O objetivo desta atividade foi estimular o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas. Trabalhei com sequência numérica onde a criança ligou os pontilhados de forma sequencial obtendo um desenho que poderia colorir ao final da atividade. O desenho faz com que a criança recrie situações reais.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 48) “uma abordagem adequada dos conteúdos supõe uma reflexão do professor diante da questão do papel dos mesmos e de como desenvolvê-los para atingir os objetivos propostos”.

Durante a atividade de ligar os pontilhados o Y.R. ainda sentia dificuldades em conhecer os números e a todo o momento solicitava ajuda para concluir a atividade, contudo seu desempenho durante a pintura foi

excelente.

Como durante a entrevista descobrimos que ele gostava de games por fazer parte da geração z, uma geração plugada em tecnologia, resolvemos usar um jogo pedagógico disponível no site Nova Escola: Jogo do Castelo. Neste jogo a criança é desafiada a descobrir os números que faltam no quadro numérico.

Sentimos que a utilização deste recurso pedagógico surtiu efeitos positivos, despertando o interesse e facilitando seu aprendizado.

Segundo Piaget (1977):

[...] quando as regulações automáticas não são mais suficientes para dar conta do objeto, é preciso, então, procurar novos meios, mediante regulações ativas, que consiste nas tentativas do sujeito para resolver uma determinada situação ou problema elegendo uma entre várias possibilidades de fazê-lo. (PIAGET, 1997, p.198).

Nesta atividade 2 a participação da criança foi intensa, ele rapidamente aprendeu como utilizar o jogo e a sequência numérica.

Atividade 3

O objetivo desta atividade foi de desenvolver o raciocínio lógico matemático, estimulando a criança contar e fazer referência entre quantidade de números e desenho. Conforme os PCN (BRASIL, 1997, p. 26) “é importante destacar que a Matemática deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio [...]”.

Nesta atividade o Y.R. estava mais concentrado e confiante e obteve um bom resultado nas atividades propostas. Ele já identificava os números e relacionava as quantidades. Mais uma vez percebemos que ele nas atividades com as pinturas obteve melhor desempenho.

Nesta atividade notei uma evolução significativa nas habilidades cognitivas do aluno, ele desempenhou a atividade com maior segurança e não apresentou mais a escrita espelhada. O aluno conseguiu assimilar os conteúdos propostos nas atividades anteriores e realizou esta quarta atividade com mais segurança.

Atividade 4

O objetivo desta atividade foi estabelecer o conhecimento lógico matemático, a correspondência dos números com as quantidades e trabalhar a leitura de forma a interpretar informações. Na tentativa de compreender o grau de aprendizagem do aluno, aplicamos duas atividades de correspondência, onde também nos possibilitaria verificar o nível de escrita dos números. Vigotski (1991) apresenta o fato de que as crianças

iniciam seu aprendizado antes mesmo de entrarem para a escola, justamente o aprendizado dos conceitos espontâneos.

Observei que na primeira atividade de escrita numérica, a criança não teve dificuldades para escrever os números, observando as figuras. Na segunda atividade, com as quatro figuras dispostas de forma aleatória, ela contou com dificuldades, e escreveu as quantidades (número) de forma correta.

O conhecimento lógico-matemático segundo Piaget (1978) é uma construção que resulta da ação mental da criança sobre o mundo, construído a partir de relações que a criança elabora na sua atividade de pensar o mundo, e também das ações sobre os objetos. Portanto, ela não pode ser ensinada por repetição ou verbalização, a mente não é uma tábula rasa. Observa-se que a criança evolui a cada atividade, compreendendo e melhorando seu desempenho.

Atividade 5

O objetivo dessa atividade foi trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa, Arte, Matemática e Geografia. Fizemos uma atividade de leitura de um livro, onde sua história relacionava-se com a matemática. Conforme Silva (1992, p.57) “bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento”.

Durante a leitura observei que o Y.R. estava sempre atento ouvindo a toda história, rindo com os personagens que apareciam, pois alguns eram conhecidos. Enquanto eu contava a história mostrava as figuras do livro.

Observei que para a criança ouvir aquela releitura da história, impactou prazer e despertou interesse. Como destaca SILVA (1990, p.32), “[...] A leitura, enquanto um elemento fundamental do processo de ensino é, também sem dúvida, um poderoso meio para a compreensão e transformação da realidade”.

Ao terminar a leitura, entreguei uma folha de sulfite para a criança solicitando que ela escrevesse o nome da história contada e nomes dos personagens que ele lembrasse. Em seguida solicitei que desenhasse o que mais gostou na história.

Atividade 6

O objetivo dessa atividade foi identificar e comparar quantidade por meio da sequência numérica, ordenar quantidades e localizar números. Fizemos uma atividade com o uso de um jogo, o aluno deveria colocar a sequência numérica do relógio. Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 53) espera-se que o aluno tenha a noção de quantidade e utilize procedimentos para identificar e comparar quantidades, também seja capaz de ordenar, localizar números numa sequência numérica.

Tanto estudos quanto orientações curriculares vêm destacando a importância da comunicação como elemento chave na aprendizagem da matemática na escola básica. Os currículos de Matemática elaborados e praticados ao longo do tempo revelam, de maneira velada ou explícita, expectativas relativas a questão da linguagem e da comunicação no ensino e aprendizagem da Matemática. (NACARATO e LOPES, 2009, p.119).

Observei que o aluno foi muito bem durante excursão da primeira atividade, tanto que ajudou outra criança que se interessou pelo jogo. Os RCNEI (BRASIL, 1998, p. 58) destaca a importância de se valorizar atividades lúdicas na educação, visto que “as crianças podem incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo”.

Ainda se observa a valorização do brinquedo, entendidos como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem.

Porém na atividade de coordenação, notamos que ele não tem noção de onde se começa a número. Pois, começou o número de baixo para cima. Identificamos por tanto que o aluno já tem noção da sequência numérica, porém precisa desenvolver a coordenação motora e a escrita dos números.

Atividade 7

Os objetivos dessa atividade foi coordenação motora e escrita dos números por meio de pontilhados, e resoluções de problemas para o desenvolvimento do raciocínio lógico com exemplos do dia a dia. De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 29) a resolução de problemas não é uma atividade para ser desenvolvida em paralelo ou como aplicação da aprendizagem, mas uma orientação para a aprendizagem. Por tanto é importante, pois proporciona o contexto em que se podem aprender conceitos, procedimentos e atitudes matemáticas.

Segundo Major e Walsh (1990) as habilidades motoras são básicas para o desenvolvimento de outras de estágios mais avançados. Portanto é importante que sejam bastante trabalhadas.

Observei que nas atividades de pontilhados o aluno foi muito bem, com mais facilidade seguiu os pontos que formava o número com tranquilidade.

Nas atividades de resoluções de problemas, também não teve dificuldades apenas pensava um pouco mais antes de responder. Tinham alguns desenhos dispostos para pintura, porém naquele dia o Y.R. não teve muito interesse em pinta-los.

Concluí com as atividades que o aluno já tem se mostrado interessado e já consegue observar a matemática no seu cotidiano.

Atividade 8

Objetivos nessa atividade a correspondência dos números de forma lúdica por meio de jogo, trabalhamos o raciocínio lógico do aluno e a noção dos números de forma aleatória. Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 46) os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções.

A linguagem escrita nas aulas de Matemática atua como mediadora, integrando as experiências individuais e coletivas na busca da construção e apropriação dos conceitos abstratos estudados. Além disso, cria oportunidades para o resgate da auto-estima para alunos, professores e para as interações da sala de aula. (NACARATO e LOPES, 2009, p.129).

Nessas atividades já estava muito mais familiarizado com os números e não teve dificuldades em fazer correspondência do número que estava no copo para a cartolina. Y.R. Seguindo direções do pesquisador e rapidamente relacionava os números. Da mesma forma com as outras atividades.

Observei que o aluno agora mais confiante se mostrou em todo tempo interessado e empolgado na execução de cada atividade e em cada uma delas se saiu muito bem.

Atividade 9

Os objetivos dessas atividades foram identificar os numerais, a escrita dos números, a contagem, ordem e operações.

Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 57) com relação aos números naturais, os alunos têm oportunidade de ampliar ideias e procedimentos relativos a contagem, comparação, ordenação, estimativa e operações que os envolvem.

A linguagem matemática ou a alfabetização matemática, ao meu ver, não envolve a escrita e a leitura apenas de números e cálculos, mas também de espaços, forma, medidas, grandezas, tratamento de informações – combinatória, probabilidade e estatística; uso de, por exemplo, unidades de medidas não-convencionais; construção, leitura e análise de gráficos e tabelas; registro e organização de informações coletadas etc, ou seja, leitura e escrita do mundo em que o indivíduo está inserido. (Nacarato e Lopes, 2009, p.158).

Agora com mais facilidade Y.R já consegue identificar os numerais. Nessa atividade trabalhamos o 9 e o 10 com uma atividade de pintar, onde desenvolveu a coordenação motora, com ênfase onde o número começa a ser escrito e onde acaba. Também realizou as atividades de completar os números e operações de subtrair.

Observei que foi muito bem na atividade em completar os números faltantes e subtrair. Pintou com muita facilidade os números, agora com mais confiança onde o número se inicia e onde acaba. Nessa fase os resultados têm sido excelentes.

Atividade 10

O objetivo dessa atividade foi trabalhar a imaginação por meio de uma história do livro e relacionar com a matemática. A escrita dos números, a sequência numérica e o raciocínio lógico. De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 26) a Matemática deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, de sua capacidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação.

O plano elevado do aprendizado é a solução de problemas utilizando habilidades de: conceitualização, abstração, categorização e outros. Estaremos requerendo tais habilidades quando pedirmos aos alunos para resolverem problemas em formas de estória em Matemática, responder questões de compreensão ou contar o que vem depois. (MAJOR e WALSH, 1990, p.4)

Observei que em quanto à história do livro era contada Y.R prestava bastante atenção e depois com muita empolgação realizou as atividades dispostas. Também realizou muito bem as atividades de pontilhados e de ligar pontos.

Agora com mais confiança realizou diversos exercícios de raciocínio, ficou muito feliz que de 10 acertou 7. O resultado foi comemorado com muita alegria. Dessa forma, o objetivo foi alcançado.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Alexandra Pruber de Queiroz Campos. Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. **J. Pediatr**, v.2, Supl 1,2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/jped/v78s1/v78n7a13.pdf. Acesso em 12 fev 2019.
- ARAÚJO, ÁLVARO; NETO, F. A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 16, n. 1, 1 abr. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151755452014000100007.pdf. Acesso em 30 jan 2019.
- CARVALHO, Fabrícia Bignotto de; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro e CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de aprendizagem na visão do professor**. *Rev. psicopedag.* [online]. 2007, vol.24, n.75, pp. 229-239. ISSN 0103-8486.
- MATTOS, Paulo. **No Mundo da Lua: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH**. Associação Brasileira do Déficit de Atenção - ABDA. 16ª edição. São Paulo, 232 p., 2015.
- PEREIRA, Heloisa S.; ARAÚJO, Alexandra P. Q. C.; MATTOS, Paulo. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): aspectos relacionados à comorbidade com distúrbios da atividade motora. **Revista Brasileira de Saúde Materna Infantil**, [s.l.], v. 5, n. 4, p.391-402, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO).
- ROHDE, Luis Augusto et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, [s.l.], v. 22, n. 2, p.07-11, dez. 2000. FapUNIFESP (SciELO).
- SANTOS, L.F. & VASCONCELOS, L.A. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: uma revisão interdisciplinar**. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n4/15.pdf>. Acesso em 07 jan 2019.
- SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 43, n. 3, p.743-763, 3 nov. 2016. FapUNIFESP(SciELO). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022017000300743&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 05 jan 2019.
- GOMES, M. & VILANOVA, L.C.P. - **Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade** artigo ver neurociência 1999.
- AMARAL, A. H., & Guerreiro, M. M. (2001). **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade** – proposta

de avaliação neuropsicológica para diagnóstico. Revista Arquivos de Neuropsiquiatria.

Cruz, Bruna de Almeida.; Lemos, Flávia Cristina Silva.; Piani, Pedro Paulo Freire.; Brigagão, Jacqueline Isaac Machado: **Psicologia Social Comunitária e Saúde Mental: Uma Crítica á Produção do TDAH e a Administração de Drogas para Crianças** Estud, Psic vol 20 no 3 jul/ set 2016.

Lopes, Rafaela Ramos de Oliveira. **Estudo da Influência da Utilização de Medicamentos na Qualidade de Vida de Crianças e Adolescentes Diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.** Dissertação jan 2016.

O PROFESSOR DENTRO DA ESCOLA ASSISTENCIALISTA

Autor(a): **Adriana Maciel Amarilla Rojas**

Resumo

A escola pública tem dado ênfase no assistencialismo das crianças e adolescentes. Temos hoje uma escola que oferece uniforme e material escolar completo e ainda uma alimentação de qualidade. Esta oferta é apropriada e justa, uma vez em que vivemos num país com uma milionária arrecadação de impostos. A questão preocupante neste enfoque é que o aprender e o ensinar estão perdendo a sua participação dentro das escolas públicas. Esta questão acompanhou e inspirou a busca em entender qual a visão de outros personagens que atuam na Escola pública alunos e professores inseridos neste nosso modelo de Escola Assistencialista.

Palavras-chave: assistencialismo; escola; ensino; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Professores da educação básica tem demonstrado uma profunda desmotivação quanto a escolha de suas profissões. Muitos estão perdidos numa personalidade construída e que não existe mais nos dias atuais. O curso de Pedagogia deveria ser escolhido por intelectuais com admiração e interesse ao magnífico acesso ao mundo do desenvolvimento infantil e serem responsáveis pela mudança e diferença na vida das pessoas. Considerando algumas exceções dos modelos de escola, observamos que a escola está perdendo a sua essência. Na rede particular de ensino o foco é dado a aparência e ao resultado, e na rede pública o foco é dado a sobrevivência, fatos que não contribuem a boa formação de um indivíduo.

É preciso resgatar no âmbito da fracassada Escola Pública Brasileira, uma Escola de qualidade e igualdade para todos e que ela volte a ter o seu merecido respeito e dignidade.

Os bastidores da Educação Básica e Pública

A escola é um dos únicos lugares onde todas as pessoas irão passar. Somente este motivo, esclarece a importância de uma Instituição de Ensino e o papel que a Escola tem na vida dos seres humanos.

A escola está em meio a uma ideia de dar assistência às classes mais baixas, o que torna excludente, a essas pessoas, as oportunidades, descreve Aloisio Ruscheinsky (2000, p.56): "Nesse sentido, é típico da postura assistencialista reservar uma educação pobre, saúde de segunda categoria, habitações que mais escondem do que humanizam".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu título II Art. 2ª diz que: A educação, dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É dever da família e do Estado, juntos, garantirem o desenvolvimento pleno da criança.

Conforme relata José Carlos Libâneo (1994, p.19): "desde o início da história da humanidade, os indivíduos e grupos travavam relações recíprocas diante da necessidade de trabalharem conjuntamente para garantir sua sobrevivência". Os objetivos da escola devem ser influenciados pela sociedade, política e ideologia predominante.

Se a escola não consegue garantir tudo, então que ela garanta o que diz respeito à escola, como espaço e mobiliário que favoreçam as experiências das crianças, bibliotecas, anfiteatros, salas de leitura e laboratórios equipados, espaços, equipamentos e materiais de acessibilidade, número suficiente de vasos sanitários, pias e bebedouros, brinquedos e jogos em quantidade adequada, objetos esportivos, aparelhos eletrônicos e audiovisuais, instrumentos musicais, materiais pedagógicos, materiais de higiene, quadras, parques, pátios que ofereçam segurança e conforto e ambientes com acústica nas salas de aula para dar maior concentração a todos e principalmente aos alunos com déficit de atenção e hiperatividade.

A escola precisa se limitar a cumprir o seu papel eficazmente. Preparar as futuras gerações dentro do que compete as suas funções, ou seja, formando cidadãos conscientes e críticos, assim como propõem o professor Paulo Freire (1999, p.27): "O

ser cidadão é o ser político, capaz de questionar, criticar, reivindicar, participar, ser militante e engajado, contribuindo para transformação de uma ordem social injusta e excludente.” A escola é, nos dias de hoje, o teto escolar que existe para que as crianças saiam das ruas e se alimentem. O ponto inicial da escola não é mais estudar e progredir.

Existe no nosso governo Projetos como o Programa da Família Brasileira Fortalecida, onde educadores interagem com a comunidade para conscientização sobre, por exemplo, a amamentação, conteúdo que não está presente nos currículos de formação de professor.

É também rotina da Escola Pública, em meio a uma discussão importante em sala de aula, sem aviso prévio, a entrada de profissionais da saúde. Enfermeiros, oftalmologistas, dentistas chegam e entram no meio da aula e levam parte de seus alunos, ou os atendem ali mesmo, medem pressão, medem o peso, verificam os dentes e assim por diante.

Em momentos como este o ensino sai de evidencia e perde a concentração, o educacional se converte em saúde e é deixado a lado.

Esses profissionais entram na rotina escolar, como se, com a sua chegada, algo sério, enfim, será feito por aquelas crianças. Relata Sonia Kramer (2002, p125) que: “Historicamente, os afazeres junto a primeira infância ganharam a conotação de “cuidar” e passam a ser vistos como “atividade de mulher”, que exige pouca qualificação. As atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil”.

Na ausência de um professor, por exemplo, os alunos são remanejados a outras salas e são entregues como peças aos demais professores. Os gestores dizem: “Estes alunos ficarão com você hoje”. Nenhum planejamento é feito aos alunos que estão sem sua professora, eles simplesmente passam de um a outro profissional sem aviso prévio e sem considerarem a sua faixa etária. O professor da educação básica não é visto como um Pedagogo, especialista, profissional da Infância, mas sim como um parente ou vizinho que “ficará” com a criança.

Este é um dos sérios motivos que levam a grande dificuldade que o aluno de Escola Pública tem em ingressar nas Universidades Públicas. Não dá tempo de aprofundar, não dá tempo de ensiná-los a inferir as informações, não dá tempo de fazê-los amar a matemática e fazê-los ver o quão interessante e divertida ela é, não

dá tempo de atualizá-los ao que acontece no mundo, não dá tempo de grande parte das ideias que surgem em nossas cabeças. Pois precisamos dividir o nosso tempo e nossos alunos com as refeições, os profissionais de saúde e as carências diárias.

Um professor precisa, entre seus deveres escolares com seus alunos, ensiná-los a ler e a escrever, a raciocínio lógico, a ter os conhecimentos de natureza e sociedade, arte e movimento corporal, fazê-los ter autonomia, respeitar e valorizar a diversidade cultural e esperar os projetos que surgem ao longo do ano. Precisa também dar acolhimento, dar assistência, dar amor, alimentá-los, dar noções de bons modos e de higiene, dar educação e trabalhar o respeito ao próximo. E temos também que dar atenção especial ao filho do presidiário, a filha mãe drogada, ao neto do pedófilo, a filha do alcóolatra, aos tantos filhos de desempregados que chegam famintos a escola, que não dormiram por causa de ratos e insetos, que chegaram fétidos e sujos por falta de água, dos tantos filhos e filhas que não tem atenção, não tem conversa, não tem apoio nem de pai, nem de mãe e de nenhum familiar para supervisioná-los nas lições de casa ou para acompanhá-los até uma biblioteca pública e mostrar-lhes um livro ou um gibi. É preciso atender, todo o tempo, a diversidade das famílias atuais.

Moyses Kuhlmann conceitua o assistencialismo dizendo: que “o assistencialismo das instituições da educação infantil é uma concepção educacional, é uma proposta de uma pedagogia. Eu chamo de pedagogia da submissão, pois é uma pedagogia que justamente foi concebida nessa virada do século XIX, início do século XX, no sentido que diz que o pobre não precisa de muita coisa. Para ele basta uma educação barata”. (KUHLMANN, Moyses. Entrevista a Folha Dirigida. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/conteudos especiais/difusaoideias/pdf/entrevista_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: maio de 2007).

O profissional de educação, com tudo isso, ainda precisa atender a chegada de uma criança deficiente, pois, ainda que exista no espaço e no material pedagógico o que a criança necessitar, é pouco para apenas um único profissional, nas atuais condições de trabalho oferecidas em escolas públicas.

O movimento pela inclusão no Brasil cresceu e passou chamar a atenção de educadores e outros profissionais, ligados ou não a pessoa com as deficiências, em concordância no ideal de que a inclusão refletia oposição a exclusão.

Elcie F Salzano Masini (2001, p152) define que: “na prática, no cotidiano das escolas, contudo essa política educacional apresentou outras facetas. Nela as diretoras procurando atender a orientação de não excluir

nenhum aluno do convívio com crianças normais passaram a receber, de forma indiscriminada, crianças com deficiências. Assim, ampliou-se o quadro dessa nova clientela de alunos, sem que se tivesse chegado a um consenso sobre as implicações pedagógicas decorrentes e as medidas a serem adotadas. Os pais, talvez incentivados pelo movimento da inclusão passaram a procurar as escolas na expectativa de aí encontrar as condições apropriadas para o desenvolvimento de seus filhos. A escola passou, nesse sentido, a desempenhar um papel ambíguo frente a diversidade: de um lado, abriu as portas aos alunos excepcionais, de outro não se preparou e não passou a oferecer as condições necessárias para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, permaneceu desempenhando programações estabelecidas, de cunho intelectualista cujas ações tornarem-se excludentes, devido entre outras coisas, à falta de formação de professores: o professor regular não aprendeu a lidar com o aluno diferente e o professor especializado não aprendeu a lidar com o professor do ensino regular.”

Um único profissional dificilmente conseguirá fazer com que 30 crianças tenham suficiente conhecimento, informação da atualidade, concentração e raciocínio, conhecimento dos diversos tipos de textos e saiba escrevê-los, e conseguirá fazer com que todos os seus alunos sejam capazes de se formar em todas as etapas educacionais, que a maioria deles consiga entrar na Universidade pública, que sejam cidadãos de orgulho e profissionais altamente qualificados e de sucesso, que atinjam o ápice profissional. E, infelizmente os alunos que mais se aproximam disto e que teriam chances de chegar lá, de ser um cidadão de sucesso, são os menos atendidos. Os alunos que tem pouca dificuldade de aprendizado por simples capacidade ou aquele que se concentra, se interessa e se esforça, são sempre os menos atendidos. Não dá tempo de aprofundar, por causa das tantas outras deficiências. O aluno que está na média, “está muito bom”. E a média da escola pública é muito ruim, é muito pouco para o mundo de inovação e transformação em que vivemos.

Durante o ano, na escola pública, o planejamento dos professores são atropelados por projetos que surgem ao longo do ano, como, por exemplo, a Guarda Municipal e meio ambiente. O tempo dentro de uma sala de aula é precioso e precisa ser inteiramente planejado e utilizado pelo profissional de educação. De acordo com Eliete M. Santiago (1990, p.31): “é através do tempo que se transmite, amplia e apropria o saber, perpassando todo o trabalho escolar. A perda de tempo tem caracterizado a escola pública brasileira”.

A escola - Um direito do aluno

Educação, segundo o dicionário Michaelis, significa ensino, civilidade, delicadeza e cortesia. O professor

está cada vez mais retraído, assustado com a sua profissão. Tem medo do que falar, de ofender, de ser mal interpretado.

Dentro de uma escola pública é comum que um aluno passe longos anos sem escrever uma linha, sem contar uma história, sem fazer nenhuma reflexão, sem obter raciocínio de nada, com pouco conhecimento.

Uma criança na escola pública pode arrebrantar um patrimônio escolar se resolver, pode agredir as pessoas, crianças e adultos, pode escolher fazer ou não fazer o que foi proposto pelo seu professor, que nada a fará perder o seu direito ao 'teto escolar'.

Um aluno na rede pública decide se quer estudar e respeitar o próximo ou não. E independente de sua escolha a sua matrícula estará garantida, pois dentro da escola assistencialista, seu direito estará sempre garantido e assistido a permanecer e ser cuidado e alimentado. Na escola assistencialista o ensino e o conhecimento fazem parte de um segundo ou terceiro plano.

De acordo com o Art. 53 do Estatuto da Criança e do adolescente, a criança e o adolescente tem direito a educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-se lhes: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O mesmo, encontramos na LDBEN em seu art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Essas duas leis torna claro que o foco está no direito fundamental do aluno a permanência na escola, tornando injustificável a exclusão de um aluno de sua escola.

O dia a dia de professores de crianças é uma enorme complexidade de afazeres, em sua colossal rotina, o professor explica, circula, explica a um, explica a outro, corrige, explica novamente a outro e outro. Ele dá conta de infinitas questões que estão em nosso plano de ensino e das atualidades que surgem. Lutando por atenção contra a falta de interesse e da liberdade das crianças que se converte em libertinagem na escola. E o tratamento com esta criança é mais um desafio do professor.

O artigo 13 da LDB diz que os docentes incumbir-se-ão de: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação dos alunos

de menor rendimento, ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, a avaliação e ao desenvolvimento profissional, colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Assim deveria ser a realidade do professor de educação básica, como determina o documento que rege a lei da Educação Nacional, entretanto, há sempre algo a apagar a força da profissão professor. Quem um dia imaginou a relação que uma professora possa ter com a de uma tia. Como dizia Paulo Freire (1997, p.25): “A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais”.

Um professor nunca pode ser comparado a um parente, mas sim a um profissional sério, respeitado e intelectual que estará sempre agregando e construindo.

E a nomenclatura se modifica, saem as séries, entram os anos, o pequenos entram ao primeiro ano mais cedo, a obrigatoriedade escolar aumenta para a faixa etária de 4 a 17 anos, com a aprovação da PEC 227 e o que muda no concreto é o aumento do cuidar sem qualidade e estrutura.

A Presidenta Dilma Husseff propõe como meta para 2013 a liberação de verba para abertura de vagas para 30 mil escolas de período integral para 2014. Esta proposta poderia ser uma porta aberta ao início da resolução das questões assistencialistas na escola, aumentando o número de profissionais nas equipes escolares. Tirando do professor a carga de dar conta de algo pelo qual ele não foi preparado e devolvendo a ele o tempo hábil a dar as suas aulas, sem as interrupções de outras áreas. (BUARQUE, Senador Cristovam. Disponível em: <http://cristovam.org.br/portal3/index.php?option=com_content&view=article&id=4712:dilma-diz-que-mais-de-30-mil-escolas-terao-aula-em-tempo-integral&catid=164:so-manchete&Itemid=100138>. Acesso em: 12 de março de 2012).

É preciso tempo, seriedade e verba necessária para que possamos fazer uma escola democrática, que possa atender toda a demanda da nossa sociedade, dando iguais oportunidades a todo cidadão. Anísio Teixeira (1971, p75): defendia que “as democracias, porém, sendo regime de igualdade social e povos unificados, isto é, com igualdade de direitos individuais e sistema de governo de sufrágio universal, não podem prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária, de currículo completo e dia letivo integral destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado, e, além disto, estabelecer a base igualitária de

oportunidades”.

No ensino fundamental I, na rede pública municipal da cidade de Guarulhos, não é permitido avaliar por meio de provas sem consultas. Dispensar as provas no Ensino Fundamental e Médio, pode ser uma boa proposta, a longo prazo, a ser inserida em nossa cultura educacional, mas depois de muitos testes, estudos e conscientização. Em nosso exato momento a dispensa de provas no Ensino Básico serve como mais um argumento para que os nossos alunos não estejam preparados a ingressar nas boas Universidades.

Em nosso país, temos Universidades de excelência mundial. Nestas mesmas Universidades para ingressar é necessário fazer não uma, mas duas provas, como por exemplo, as duas fases da fuvest. Avaliações, das quais, ninguém consegue fazer sem ter passado por muito estudo e diferentes tipos de avaliações em sua jornada escolar.

Temos na educação básica a prova Brasil, como explica Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva "O objetivo da Prova Brasil é avaliar como anda o direito de aprender dos alunos em cada escola, município, estado e no País". Nosso sistema educacional é contraditório. (SILVA, Maria do Pilar Lacerda Almeida Revista Educar para Crescer. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/guia-prova-brasil-500108.shtml>> Acesso em: 21 de setembro de 2009).

A UNE exige a destinação de 10% do PIB e 50% do fundo nacional do Pré-Sal para a educação da escola pública. Talvez com essa renda algumas das propostas do PNE e ideais teóricos em prol da educação nacional saiam dos sonhos de pensadores e educadores. (UNE, União Nacional dos Estudantes. Disponível em: <<http://www.une.org.br/2012/03/une-convoca-todos-as-ruas-para-um-grande-marco-verde-e-amarelo/>>. Acesso em: 13 de março de 2012).

CONCLUSÃO

Esta análise é realizada tendo em vista a experiência vivida na Rede Municipal da Prefeitura de Guarulhos.

O professor veio ao mundo para transformar e não ficar anestesiado diante das barbaridades expostas diariamente sob vossas faces. É preciso resgatar a escola, conscientizando professores e alunos. O professor não pode assumir ser um cuidador de crianças.

Não resolve pedir ao professor para dar amor, atenção, fazer a diferença, ser criativo e principalmente que faça muitos cursos.

A escola é a Instituição onde deverão passar todos os indivíduos. Mas este não é motivo para querer que a mesma resolva os problemas sociais de toda a história de um país.

Um professor é capaz de muito mais do que ele mesmo possa imaginar, é um humanitário, um sonhador, um guerreiro, mas não pode num mesmo momento se tornar secretário, psicólogo, enfermeiro, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, médico, agricultor, cozinheiro e nutricionista e ainda conseguir ser um exímio professor.

Programas governamentais sobre a saúde são de extrema importância para o crescimento de uma população saudável e assim capaz de estudar, trabalhar e progredir em seu meio. Porém, a escola não é único lugar para que esses programas sejam feitos. Os postos de saúde deveriam organizar um sistema para promover estas questões durante o pré-natal e fazer atendimentos psicológicos, oferecendo oficinas no horário das consultas com as gestantes. Desta forma à escola caberia formar o cidadão desde sua primeira infância, algo que por si só já é tão complexo. E às famílias caberia se informar e se formar sobre a infância no momento da espera do bebê e assim teriam consciência sobre como ajudar e acompanhar no crescimento digno de seus filhos, consultando-os e atendendo-os sempre com prioridade, como toda criança necessita.

A escola pública está sobrecarregada de obrigações, tem que ensinar, dar educação, dar amor, dar alimento, dar uniforme e dar material escolar. E não está fazendo nada direito.

A escola assistencialista está tirando das mãos da família o poder de transferir virtudes e valores. Os responsáveis muitas vezes só se responsabilizam pela chegada da criança até a escola, isto quando ela não caminha sozinha até a Instituição. Muitas famílias não sabem o que a sua criança carrega dentro da mochila. Não transferem aos filhos que existe e é necessário ter respeito ao próximo, ao seu professor aos colegas, isto, na maioria das vezes é dito às crianças pela primeira vez pelo seu professor.

Uma criança nasce limpa, neutra e pronta para aprender, produzir e brilhar, ela não tem problema até que adquira os costumes de sua própria família. Finalizo enfatizando que, a escola pública é o simples cuidado de um aglomerado de pessoas.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 2006.

- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Gráfica Paulus. São Paulo 2008.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Editora do Brasil S/A.
- EDUCAÇÃO, Ministério da – Secretaria da Educação Infantil. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.
- FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa. São Paulo. Olho d’água: 1997.
- GUARULHOS, Prefeitura de. Quadro dos Saberes Necessários.
- KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- LAMPERT, Ernâni. Educação Brasileira, Desafios e Perspectivas para o Século XX, Editora sulina, 2000.
- LIBANEO, Carlos José. Didática, São Paulo: Cortez, 1994
- MARY, Del Priore. História das Crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2007.
- MASINI, Elcie F. Salzano. – Avaliação, Inclusão, Promoção automática; Exclusão. Apresentado no Fórum Pp – “Debate Nacional sobre Avaliação e Aprendizagem. São Paulo: ABPp, 2001.
- SANTIAGO, M. Eliete. Escola pública de primeiro grau. Da competência à intenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional MEC, 1976.
- BUARQUE, Senador Cristovam. Disponível em: <http://crisovam.org.br/portal3/index.php?option=com_content&view=article&id=4712:dilma-diz-que-mais-de-30-mil-escolas-terao-aula-em-tempo-integral&catid=164:so-manchete&Itemid=100138>. Acesso em: 12 de março de 2012.
- KUHLMANN, Moyses. Entrevista a Folha Dirigida. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/conteudos especiais/difusaoideias/pdf/entrevista_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: maio de 2007.
- SILVA, Maria do Pilar Lacerda Almeida Revista Educar para Crescer. Disponível em:<<http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/guia-prova-brasil-500108.shtml>> Acesso em: 21 de setembro de 2009.
- UNE, União Nacional dos Estudantes. Disponível em: <<http://www.une.org.br/2012/03/une-convocatos-todos-as-ruas-para-um-grande-marco-verde-e-amarelo/>>. Acesso em: 13 de março de 2012.

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Autor(a): **Marina Alves Khalil**

Resumo

O processo de alfabetização é mais complexo do que se imagina, pois é a partir dele que milhares de pessoas aprendem a ler e escrever. O mais preocupante é que para se alfabetizar usam-se variados métodos como, o tradicional, o sintético, o analítico, o construtivista e os pessoais. A dúvida é, qual deles seria mais indicado para alfabetizar, criar alunos capazes de construir seu próprio conhecimento, ser participante e crítico na sociedade. A alfabetização teria que partir do pressuposto de que alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever através de um método que a cartilha propõe, e sim formar alunos críticos e capazes de interagir na sociedade, propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendam, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimentos. Assim como a de possibilitar que os alunos atuem, criticamente em seu espaço social.

Palavras-chave: alfabetização; cidadania; pensamento crítico.

INTRODUÇÃO

Em 1876 foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita por João de Deus que, a partir de 1880, passou a ser divulgado nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, por Antonio da Silva Jardim.

O método utilizado nesta cartilha baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Esta apresentava já uma forte tendência para o privilégio da escrita sobre a leitura dando início ao método analítico, que vai assumir importância maior na década de 1930, quando a psicologia passa a fazer testes de maturidade psicológica e a condicionar o processo a resultados obtidos nesses estudos.

Com o passar do tempo, apareceram mais obras que seguiam o método misto, ou seja, cartilhas que misturavam estratégias do método sintético e do analítico. A cartilha Caminho Suave (1948), de Branca Alves de Lima é um bom exemplo. No final dos anos 1990, surgiram obras que se classificam como construtivistas e que se propõem a aplicar os ensinamentos da psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky ao processo de alfabetização programada através de livro didático.

AS CARTILHAS E A ALFABETIZAÇÃO

As primeiras cartilhas escolares até cerca de 1950 achavam importante ensinar o abecedário. A leitura era feita através de exercícios de decifração e de identificação de palavras, por meio dos quais os alunos aprendiam as relações entre letras e sons, seguindo a ortografia da época. Havia um cuidado com a fala e a pronúncia voltada para o padrão social, trazido para a escola a partir de textos de autores famosos. Copiava-se muito e os modelos eram sempre os autores famosos da literatura.

Na década de 1950, quando a escola começou a se dedicar à alfabetização dos alunos pobres, carentes de recursos materiais e culturais na vida familiar, que empregavam dialetos diferentes da fala culta, a cartilha passou a dar ênfase à produção escrita pelo aluno e não mais à leitura. O foco, agora, era aprender a escrever palavras. Em lugar do alfabeto, apareceram as palavras-chave, as sílabas geradoras e os textos elaborados apenas com as palavras já estudadas. As famílias de letras passaram a ser estudadas numa ordem crescente de dificuldade.

Completadas todas as letras, o aluno começava seu livro de leitura, agora também programado de maneira a ter dificuldades crescentes, libertando aos poucos o aluno da cartilha e levando-o a ler autores de textos infantis. Essa cartilha já trazia em si o esquema de todas as outras cartilhas que apareceram depois, até recentemente, caracterizando a alfabetização pelo estudo da escrita e usando como técnica o monta-e-desmonta do método do ba-be-bi-bo-bu. Porém, a escola percebeu logo de início que muitos alunos tinham dificuldade em seguir o processo escolar de alfabetização e as reprovações na primeira série tornaram-se frequentes. Diante dessa realidade, muitos alunos abandonavam a escola, não conseguindo superar essa barreira inicial; outros desistiam logo depois, e apenas uns poucos, cerca de 10%, conseguiam concluir a última série do ginásio (correspondente ao nono ano do ensino fundamental).

MANUAL DO PROFESSOR

Diante desse quadro, a escola começou a investigar mais uma vez o que estava errado com a alfabetização escolar. O primeiro fator que chamava a atenção era de que as cartilhas eram esquemáticas demais, o que podia dificultar sua utilização pelos professores comprometendo, assim, o processo educativo. Era necessário, então, dar uma ajuda especial aos professores, uma orientação mais detalhada e prática para uso em sala de aula. Foi assim que surgiu o manual do professor. As cartilhas que sobreviveram passaram a ter seu manual do professor, com raríssimas exceções, como a Cartilha Sodré.

Mesmo assim, o índice de repetência continuou assustador. Em busca do motivo de tanta reprovação chegaram à conclusão de que a dificuldade deveria estar nas crianças que não conseguiam aprender adequadamente. Portanto os manuais do professor apostam na ignorância deste e não passam de verdadeiros “scripts” para serem apresentados nas salas de aula. Em vez de ensinar os conteúdos básicos do trabalho do professor, partem de considerações muito vagas a respeito do valor da educação, e vão mostrando passo a passo como devem fazer o professor e o aluno. Caso o aluno não fizer ou disser do jeito que se encontra no manual, o professor deve ensiná-lo o certo, senão a lição não funciona. Como este não traz o que fazer se isto acontecer, a única saída que se pode imaginar é repetir tudo de novo para ver se o aluno aprende.

Pode-se imaginar que o manual também não deu certo. A repetência e evasão escolar continuaram a acontecer, portanto a escola foi buscar ajuda nas universidades.

O PERÍODO PREPARATÓRIO

A partir de 1950, a psicologia começou a se destacar nas universidades do Brasil. Muitos alunos pesquisavam para teses, aplicando teorias nas escolas, transformando-as em laboratórios. Sem formação pedagógica e linguística, os psicólogos começaram a aplicar uma variedade de testes e concluíram que a grande dificuldade da alfabetização estava no fato de essas crianças serem carentes de tudo. Para resolver este problema inventou-se o período preparatório.

Período preparatório é o período que precede a alfabetização na qual as crianças eram treinadas nas habilidades básicas até ficarem “prontas” para se alfabetizarem, pois sem “prontidão” não se podia realizar um processo de alfabetização eficiente.

Os psicólogos inventaram, então, uma série de exercícios de coordenação motora fina, de localização espacial, de posicionamento de figuras, de discriminação auditiva e visual e de lateralidade para serem utilizados

neste período. Surgindo, assim, o livro de “exercícios de prontidão”, que vem se juntar à cartilha e ao manual do professor. Porém, estes exercícios foram mal elaborados, envolvendo questões de linguagem, sem levar em conta as questões linguísticas e metodológicas envolvidas, sobretudo da noção de variação linguística. O que os psicólogos pensavam da linguagem era algo muito diferente do que os linguistas dizem a respeito da linguagem.

Em meio a tantos equívocos, os resultados só podiam ser igualmente equivocados. Por trás de tudo, o que se nota é um grande preconceito contra as crianças menos favorecidas. As crianças pobres têm mais a aprender do que as crianças ricas, por causa da história de vida de cada uma e da natureza das nossas escolas, mas, isso não deve ser confundido com falta de capacidade mental, perceptiva, motora e psicológica. A questão central desse problema é essencialmente linguística e não de natureza biológica. Ao analisar com atenção os cuidados linguísticos os fatos de linguagem que a escola diz que atrapalham o progresso dos alunos na alfabetização, se verifica que esses alunos “carentes” são falantes de variedades linguísticas estigmatizadas pela sociedade. Como a escola não aceita isso e não pode dizer que tem preconceito contra a pobreza, começou a achar razões mais sutis para disfarçar seus preconceitos.

Apesar do grande esforço em aperfeiçoar este período, o índice de reprovação na primeira série não mudou muito, continuando em 50%. Conclui-se, assim, que os exercícios de prontidão não serviram para resolver a questão mais importante, que era a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças.

METODOLOGIAS DE ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO

Método Silábico

Como os outros métodos que, embora anacrônicos, o método sintético silábico ainda continua em uso talvez pelo fato de que do ponto de vista dos adultos pareça de fácil aplicação, porém, nem todos os alunos se mostram capazes de entender o mecanismo da combinatória das sílabas.

No método silábico, ou silabação, o aluno aprende primeiro as sílabas para formar as palavras. Trabalha-se primeiro as consoantes que apresentam menores dificuldades fonético-ortográficas. A dificuldade de se trabalhar com este método é que temos muitas famílias silábicas. O desafio que se apresenta é múltiplo: saber quantas famílias são; quantas sílabas temos ao todo; quais são as que apresentam ‘alguma’ dificuldade; qual seria a ordem ideal de apresentação.

Segundo CARVALHO (2011, p. 23):

“[...] o método tem os mesmos defeitos da soletração: ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, apelo excessivo à memória e não à compreensão, pouca capacidade de motivar os alunos para a leitura e a escrita.”

Tal como acontece com a soletração, o método silábico separa os processos de alfabetização e letramento assumindo o pressuposto que a compreensão da leitura vem depois da aprendizagem do processo de decodificação.

Método Analítico

Justificando o método analítico, Nicolas Adam, responsável por suas bases, usa uma metáfora dizendo que quando apresentamos um casaco a uma criança, o apresentamos completo e não por partes, como a gola, os bolsos, etc. Afirma que é assim que a criança fala, e da mesma forma deve aprender a ler e escrever. Parte-se do todo e depois o decompõem em porções menores. Para ele a criança tem necessidade de ler e não decifrar o que está escrito. Tem de haver um significado afetivo e efetivo nas palavras apresentadas às crianças.

Este método defende que a leitura é o reconhecimento global de palavras ou orações. Partindo deste princípio, os seguidores desse método começam a trabalhar a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores. A criança parte da frase para extrair as palavras e, depois, dividi-las em unidades mais simples, as sílabas.

A vantagem do método analítico é o reconhecimento global e mais rápido das palavras, possibilitando a leitura de unidades com sentido desde o início da escolarização motivando e despertando o interesse da criança e favorecendo a composição de textos. Contudo trazem algumas limitações que, se não houver uma correta orientação do professor, pode dificultar a leitura com sentido quando o texto apresenta palavras completamente novas e, também, se não houver orientação correta para a decodificação, corre-se o risco do aluno utilizar do recurso da memorização sem observar que as palavras são compostas de unidades menores.

O método analítico se decompõe em: palavrção, sentencição e global. Na palavrção, como o próprio nome diz, parte-se do estudo da palavra, sem decompô-las, imediatamente, em sílabas; assim, quando as crianças conhecem determinadas palavras é proposto que componham pequenos textos. Aqui, primeiro existe o contato com os vocábulos em uma sequência que abrange todos os sons da língua e, depois da aquisição de certo

número de palavras, inicia-se a formação das frases.

Na sentencição, a unidade inicial do aprendizado são frases que fazem parte da realidade e do interesse dominante dos alunos, que depois são divididas em palavras observando as palavras semelhantes dentro da sentença formando grupos, de onde são extraídos os elementos mais simples: as sílabas. A partir delas parte-se para o estudo dos grafemas e fonemas.

Sobre o método global iremos discorrer mais detalhadamente no próximo subitem por se tratar de um método que merece uma maior atenção em nossos estudos. Método Analítico Global de Alfabetização

O Método Global, defendido pela Escola Nova que chegou ao Brasil na década de 1920, pelas mãos de Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros importantes educadores que estiveram à frente de reformas educacionais em vários estados, tem como fundamentação teórica a psicologia de Gestalt ou psicologia da forma: a crença segundo a qual a criança tem uma visão globalizada da realidade, ou seja, tende a perceber o todo, o conjunto, antes de captar os detalhes.

Conhecer e respeitar as necessidades e interesses da criança e partir da realidade do aluno e estabelecer relações entre a escola e a vida social são diretrizes do pensamento escolanovista. Métodos ativos (aprender fazendo), liberdade para criar e participação da criança no planejamento do ensino são algumas das estratégias recomendadas.

A Escola Nova, que valorizava a leitura, as bibliotecas e o gosto pelos livros, trouxe uma inovação importante para os alfabetizadores: a defesa dos métodos globais.

Edouard Claparède (1946; 1947) e Ovide Decroly (1929), psicólogos e educadores europeus, apoiaram-se na psicologia da forma para defender inovações na prática educacional. Estes e outros escolanovistas forneceram a base teórica que deu origem a uma grande variedade de métodos globais. Sua aplicação exigiu dos professores uma mudança radical, pois ao contrário dos métodos sintéticos, a alfabetização deveria começar por unidades amplas como histórias ou frases para chegar em nível de letra e de som, mas sem perder de vista o texto original e seu significado.

CONCLUSÃO

Quem se propõe a alfabetizar deve ter um conhecimento básico sobre os princípios teóricos metodológicos da alfabetização e prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados e procurar soluções aos problemas dos alunos que não acompanham.

Não se espera que um método milagroso seja plenamente eficaz para todos. Não há um único meio de ensinar, nem o melhor método, pois o método não é nenhuma receita. E de nada adiantará ter um método se não tivermos em mente os objetivos da ação educacional.

Cada professor cria seu próprio caminho: a partir de um método tradicional, adapta, cria recursos e inova a prática. Há lugar para invenção e a criatividade, pois não são apenas as crianças que constroem conhecimentos.

Destaco a importância do domínio da prática, por meio da qual os professores modificam, enriquecem o que aprenderam no estudo teórico, valendo-se da experiência e da observação. Por isso, é preciso professores experientes, com bons recursos narrativos, para darem vida a histórias didáticas, em que os sons ora são associados à forma das letras, ora aos nomes dos personagens, ora a um “barulhinho” produzido por eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo. Scipione, 2009.

. O PRÍNCIPE QUE VIROU SAPO – Considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. Disponível em:

http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=634&t_p_caderno=0

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011

CLAPARÈDE, Edouard. Le développement mental. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé, 1946.

. Les méthodes. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé, 1947.

DECROLY, Ovide. Problemas de psicologia y de pedagogia. Madri: Francisco Beltran, 1929.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1986.

FREINET, Célestin. O Método Natural I; a aprendizagem da língua. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1968 [Lisboa: Estampa, 1977].

GUTIERREZ, Francisco. Linguagem Total – Uma pedagogia nos meios de comunicação. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

KRAMER, S. Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso. Rio de Janeiro: Escola de Professores, 1995.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. Introdução ao estudo da escola nova – Bases, sistemas e diretrizes da

pedagogia contemporânea. 9 . Ed. São Paulo: Melhoramentos, s.d.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Variação linguística na escola: erro ou preconceito? *Jornal da Alfabetizadora*. Porto Alegre: Kuarup/PUC-RS, ano IX, n. 51, p. 10-12, jul./ago. 1997b.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf

RUSSO, M.F.Vian, Maria I. Alfabetização: um processo em construção. São Paulo: Saraiva, 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, RJ/Laboratório de Currículos.

Alfabetização, Caderno n. 3, 1979.

SMOLKA, A.L. A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 1988. SOARES, M.B. Linguagem e escola. São Paulo: Ática, 1988. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> .acessado em 20.09.2012

<http://www.pedagogiaaopedaletra.com/posts/alfabetizacao-e-seus-metodos/>. acessado em 25.09.2012

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM EM ESCRITA

Autor(a): **Marina Alves Khalil**

Resumo

Este trabalho é resultado de um estudo de caso realizado com um aluno do primeiro ano do ensino fundamental com dificuldade de aprendizagem em escrita e, para auxiliá-lo na fase de alfabetização foram feitas sondagens e intervenções pedagógicas: conhecendo o alfabeto, alfabeto com desenho, substitua as figuras pelas palavras correspondentes, identificação e localização de palavras, Jogo da caixinha, produção textual - complete a frase, produção textual - escreva o que as crianças estão fazendo, construção de texto. Através das atividades propostas ao educando foi possível verificar os erros e acertos, bem como os avanços em relação ao seu desenvolvimento no processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Palavras-chave: Dificuldade de aprendizagem; Intervenções; Aprendizagem em escrita.

INTRODUÇÃO

A dificuldade de aprendizagem em escrita é frequente nos anos iniciais, pois neste momento a criança precisa tomar decisões sobre como escrever; que letra usar; em que ordem colocar e para isto precisa se concentrar para aplicar o que já aprendeu e compreender a parte mais complicada da escrita. Durante a infância a distração é bem presente dificultando assim a aprendizagem que requer uma boa dose de atenção.

Neste trabalho realizamos um estudo de caso com um aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem em escrita, “[...] o termo dificuldade de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área de desempenho acadêmico. (Dificuldades de aprendizagem de A a Z (2001, p.15)

Utilizamos uma sequencia de atividades para que o aluno a cada uma delas fosse aprendendo um pouco

mais sobre o sistema de escrita propiciando momentos de interação, participação e Pois segundo Ferreiro (1988, p. 18) “Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas”.

A metodologia utilizada nas intervenções foi baseada no construtivismo onde parte-se do princípio de que o sujeito constrói seu próprio conhecimento e para mediar o ensino/aprendizagem se faz necessário oferecer ao educando momentos de participação, interação e reflexão, ou seja, mostrar que ele pode aprender com seus próprios erros e assim construir seu aprendizado.

“O aprendiz é um sujeito que protagoniza o seu processo de aprendizagem. É alguém que vai produzir, pois irá transformar as informações que recebeu em conhecimento próprio. [...] a partir de situações nas quais ele possa agir sobre as características do objeto, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas”. (p.18)

Para ajudar a vencer seus limites, realizamos oito intervenções com os seguintes objetivos: identificar com segurança as letras do alfabeto, e relacioná-las com as imagens; identificar as letras que formam os nomes dos objetos; fazer com que seja capaz de associar a imagem à escrita; reconhecer os espaços entre as palavras e a localização das mesmas; apresentar o alfabeto como um todo, organizando as palavras recortadas; criar frases preenchendo as lacunas de acordo com as imagens; escrever as ações dos meninos e meninas dos desenhos apresentados, e por fim, abordar a produção do texto e a interpretação do mesmo.

Nosso objetivo é fazer com que o aluno avance no processo de escrita alfabética, através das intervenções realizadas com o mesmo, que sempre teve como objetivo a construção do conhecimento e do aprimoramento do sistema de escrita.

Aline Silva¹, aluna pesquisadora trabalha na sala de aula numa escola localizada na região da Zona Leste de São Paulo e percebeu que dentre os alunos daquela turma, um não estava acompanhando os conteúdos, sendo assim, indicou que poderíamos trabalhar com esta criança auxiliando-a no processo de alfabetização. Iniciamos a pesquisa em Dificuldade de Aprendizagem colhendo informações e autorização dos responsáveis pela criança no ambiente familiar e na escola fomos autorizadas pela diretora a entrevistarmos a professora do aluno. Nas informações dadas pela responsável, o filho não apresenta dificuldade para aprender, limitando-se a dizer que: “ele aprende rápido, porém é preguiçoso... só faz o que eu ele quer”. Na entrevista com a professora, quando indagada a descrever sobre as características da aprendizagem da criança ela deixa claro ao repetir várias vezes que o aluno é desatento, como podemos observar em sua fala num trecho da entrevista.

Segundo esta docente o aluno:

“Parece não apresentar interesse naquilo que aprende, só realiza ou termina as atividades com muita dificuldade e sempre com ajuda dos colegas [...] e, também conta com ajuda da aluna pesquisadora e da minha [...] Seu raciocínio é lento, confuso, demora entender a atividade proposta, copia resposta dos colegas e quando questionado não sabe o que dizer... Volto a elencar a dispersão e a desatenção como elementos perturbadores de sua atenção e produção.”

Neste contexto, onde estamos trabalhando a dificuldade do aluno, não poderíamos deixar de explorar os interesses e motivos deste educando. Pensando assim, realizamos uma pequena entrevista e propomos atividades que serviram de base para darmos continuidade ao nosso trabalho. No primeiro encontro com a criança utilizamos o desenho como meio importante para obtermos informações referentes ao campo familiar e escolar e, neste aspecto, as respostas foram na maioria motivadoras o que mostra sua vontade em aprender a aprender. Posteriormente, aplicamos atividades pedagógicas/Sondagens: português e matemática.

A sondagem é considerada um passo importante para “constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens” (Haydt, p. 17). Sendo assim, na primeira sondagem foi proposto um ditado onde procuramos seguir uma sequência de palavras (da maior para menor) para verificarmos as hipóteses de escrita da criança e esse tipo de investigação segundo Fernandes (1998, p.25) - “pode-se realizá-la usando uma lista de palavras do mesmo campo semântico (animais, roupas, comida, etc.) [...] Se for uma lista deve ter palavras polissílabas, trissílabas, dissílabas e monossílabas, nessa ordem”.

Após análise desta sondagem identificamos que o aluno fez confusão com algumas letras encontrando-se no nível silábico “que evolui até chegar a uma exigência rigorosa: uma sílaba por letra sem omitir sílabas e sem repetir letras”. (FERREIRO, 1988, p. 25).

Através da sondagem matemática foi possível interpretar as hipóteses da criança sobre a escrita de números, verificar os conhecimentos no que diz respeito à resolução de problemas dos campos: números, operações, e espaço e forma. Em torno dessas considerações a formulação das expectativas de aprendizagem matemática deve envolver: “a contribuição para resolver problemas da vida cotidiana, sua aplicação a problemas reais e a formação de capacidades intelectuais, a estruturação do pensamento, a agilização do raciocínio do aluno”. (Orientações Curriculares, 2007, p.68)

Após termos aplicado e analisado as sondagens acima descritas, pudemos identificar qual dificuldade seria trabalhada.

“A partir das intervenções desses estudos, entre outros, o educador tem condições de perceber claramente o processo de apropriação de conhecimento pelo aprendiz e, especificamente, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, é possível planejar a mediação e a intervenção pedagógica”. (Fernandes, 2010, p.18)

Percebemos que o aluno na sondagem/matemática conseguiu realizar com êxito todas as perguntas, inclusive usou técnica de contagem (desenhando traços para fazer a soma) e mostrou bom raciocínio lógico. Já na de português entendemos que o aluno ainda não atingiu as expectativas que se espera na escrita dos alunos do 1º ano - Ciclo I, que segundo as Orientações Curriculares no sistema de escrita alfabética, dentre os requisitos o aluno deverá: “Reconhecer e nomear as letras do alfabeto; conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúscula (para ler e escrever) localizar palavras em textos conhecidos” (Orientações Curriculares, 2007, p.40).

Desta forma, decidimos focar o nosso trabalho na dificuldade de aprendizagem em escrita do aprendiz mediando-o e conduzindo-o neste processo.

CAMINHOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Iniciamos realizando a primeira intervenção com a atividade: Conhecendo o Alfabeto, com o objetivo de fazer com que o aluno venha identificar com segurança as letras do alfabeto relacionando com as imagens.



Vivemos nos dias atuais, em uma era da cultura visual, sendo que a imagem também é uma forma de representar uma ideia e se expressar. Temos muito contato com a imagem, pois além da televisão estar muito

presente em nossas vidas, tais como jornais, revistas, propagandas, imagens que encontramos nas ruas e até mesmo os encartes de supermercados entre outros. Essa multiplicidade de imagens se transforma em experiências culturais que envolvem a oralidade, a escrita e a leitura, as quais contribuirão para a construção do conhecimento no processo de alfabetização. Assim sendo, as atividades devem:

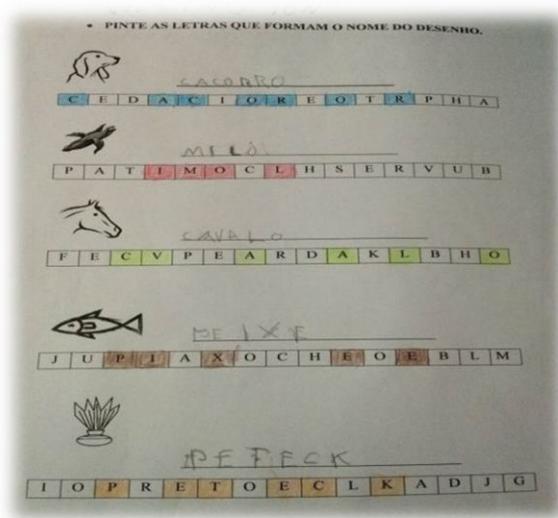
“...Enriquecidas com jornais, revistas, livros de histórias, canções, texto de embalagens, folhetos de propaganda, gibis e outros materiais de interesses dos alunos. São atividades desafiadoras que se configuram como situações-problema, em que os alunos precisam por em jogo o que sabem para aprender o que ainda não sabem”. (FERNANDES, 2010, p.132).

Sendo assim, de fundamental importância no início da alfabetização a utilização de imagens, das quais para essa atividades foram escolhidas as de encartes de supermercados que estão presentes na vida das crianças, ou seja, dos alunos.

A criança a princípio estava um pouco cansada, porém muito animada para a realização desta atividade. Antes, tivemos uma conversa para saber se o aluno conhecia encartes de supermercados, os quais seriam usados, ele folheou alguns encartes para ter mais contato e no segundo momento foi explicado como seria a atividade. Sorteamos cinco letras as quais eram: F; A; B; R; S; sendo assim, o aluno teria que procurar nos encartes figuras que começassem com essas letras, uma observação interessante foi que na primeira letra o F, ele olhou a propaganda da carne Friboi e perguntou se poderia ser, questionamos o porque de ele achar que aquela seria a figura correta e ele respondeu que Friboi começa com F, ai explicamos para ele que Friboi é a marca da carne, e que a imagem era carne e começava com C.

Notamos que no decorrer da atividade ele estava olhando o nome da figura e vendo se começava com a letra sorteada, só depois que ele associou a imagem à letra inicial. Percebemos que o aluno não teve maiores dificuldades para realizar essa atividade, alcançando o objetivo fazendo aquilo que fora proposto na atividade que era identificar as letras correspondentes à imagem.

Na segunda Intervenção com a Atividade: Alfabeto com desenhos a finalidade foi fazer com que o aluno venha identificar com segurança as letras do alfabeto relacionando-as com as imagens.



A alfabetização acontece muito antes de o aluno entrar na escola, acontece através da leitura que o aluno faz do mundo ao seu redor, por meio das diversas linguagens, através de receitas feita pela mãe em casa, de bilhetes deixados na geladeira, de propagandas que passam na televisão, de instrução de brinquedos, de jogos, entre outras coisas, que a criança vai associando através das imagens e letras no próprio dia a dia delas. Fernandes (2010, p.12) afirma que:

“As crianças no processo de aprendizagem de escrita, redescobrem a representação das ideias através de desenhos e figuras, e depois constroem o significado das letras combinadas em palavras, frases e textos para representar o mundo em que vivem...”.

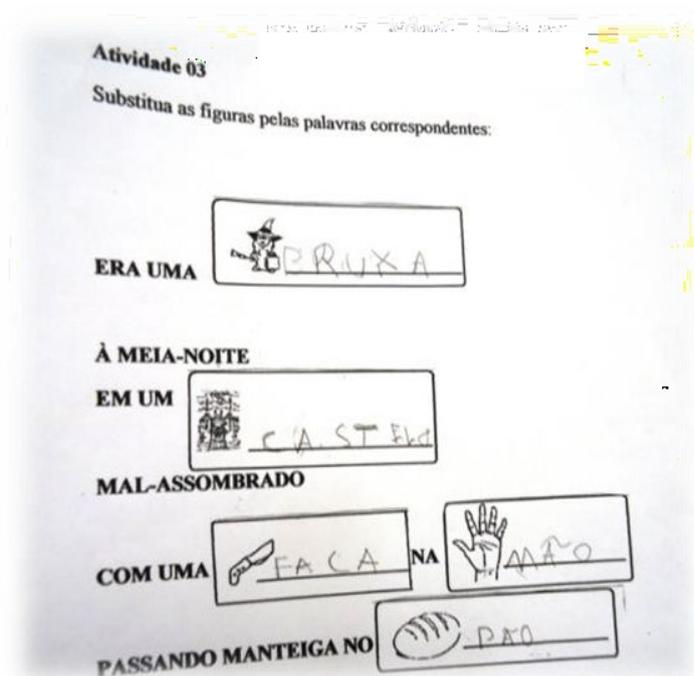
Partindo dessa premissa, decidimos então pela escolha dessa atividade, que vem de encontro com nossa fundamentação teórica, em relação ao aluno procurar as letras que formam as palavras através dos desenhos, estando esses presentes em seu cotidiano, como forma de comidas, animais e brinquedos.

Começamos a atividade mostrando para ele as imagens, e pedimos para que ele identificasse a imagem e falasse o nome, no segundo momento ele teria que olhar a imagem e procurar as letras que formavam a palavra da respectiva imagem em um banco de letras misturadas. Ele iniciou a atividade olhando para a figura e escrevendo da forma que sabia o nome da palavra e respectivamente procurou as letrinhas no banco de palavras. Notamos que o aluno teve dificuldades na escrita e na identificação das letras que formam a palavra CACHORRO, ele ia falando o nome por partes e ia escrevendo, e escreveu CACORRO, ele não identificou a sílaba CHO. Na palavra MILHO teve a mesma dificuldade, ao invés de escrever LHO, escreveu LO. Na

palavra PETECA também houve troca de letras, CA por CK.

Nesta atividade concluímos os objetivos foram alcançados, embora tenha apresentado dificuldades em alguns momentos da escrita conseguiu através das imagens e do som que elas representam escrevê-las.

Terceira intervenção: Substitua as figuras pelas palavras correspondentes, utilizamos como base o gênero textual parlenda, afim de que a criança seja capaz de associar a imagem à escrita.



A bruxa

Era uma bruxa À meia-noite em

um castelo Mal-assombrado

Com uma faca na mão Passando manteiga no pão.

Na aprendizagem da alfabetização a parlenda é um dos gêneros textuais bastante utilizados e, além de propiciar situações de reflexão sobre o sistema de escrita, são adequadas nesta faixa etária.

Nessa perspectiva, alguns textos se prestam especialmente para refletirmos sobre a dimensão sonora das palavras [...] Por serem curtos e os alunos, muitas vezes, os saberem de cor, seu uso permite uma reflexão específica sobre as relações entre partes orais (o que pronunciamos) e as partes escritas do texto (as palavras, sílabas e letras) [...] (PNAIC, 2012, pg.29)

Fizemos a leitura da parlenda junto com o aluno, por seguinte, explicamos como seria a realização da atividade, fizemos a leitura novamente só que com algumas palavras faltando, ele acompanhou a leitura com o dedo e nas partes que faltava palavras e tinha a imagem, ele já ia falando qual palavra era, e já tentava escrever, a maioria ele procurava no texto e já ia escrevendo. Na lacuna da palavra FACA a criança fez a correspondência

rapidamente e escreveu a palavra FACA por sílaba. Nas monossílabas o aluno apresenta facilidade em escrever, sendo que a maioria dos alunos no processo de alfabetização tem dificuldade neste grupo de fonema.

O aluno conseguiu realizar a atividade sem muitas dificuldades. Durante a realização desta atividade o aluno ao fazer à escrita associou o que a imagem representa atingindo assim, o que lhe fora proposto.

Nesta quarta intervenção: Identificação e localização de palavras utilizamos a parlenda citada na atividade anterior, afim de que o aluno possa reconhecer espaços começo e fim e localizar palavras fazendo assim o entendimento melhor do texto.

Atividade 04

Leia a parlenda:

ERA UMA BRUXA
 À MEIA-NOITE
 EM UM CASTELO
 MAL ASSOMBRADO
 COM UMA FACA NA MÃO
 PASSANDO MANTEIGA NO PÃO

- Pinte a 1ª palavra de **vermelho**.
- Pinte a última palavra de **azul**.
- Circule a palavra **faca**.
- Colorir de **verde** os espaços em branco entre as palavras.
- Copie a palavra que você circulei.

FACA

- Quantas letras tem? 4
- Escreva uma letra em cada quadrinho.

F	A	C	A
---	---	---	---

- Quantas sílabas tem? Escreva.

F	A	C	A
---	---	---	---

- Qual é a letra inicial? F
- Qual é a letra final? A
- Copie palavras que iniciam com a letra:

A- ATIVIDADE

B- BRUXA

Atualmente para elaborar atividades para os alunos das séries iniciais é necessário buscar textos da realidade e conhecimento das crianças, pois, torna-se a aprendizagem com mais sentido e significativa para o aluno. No caso da atividade escolhida buscamos a parlenda que já é trabalhado na sala de aula.

[...] os alunos precisarão iniciar, aprofundar e consolidar alguns conhecimentos convencionais, tais como compreender que as palavras são escritas com letras e que há variação na sua ordem, contar oralmente as sílabas das palavras e compará-las quanto ao tamanho, perceber as semelhanças sonoras iniciais e finais, reconhecer que as sílabas variam quanto a sua composição [...] (PNAIC, 2012 p.19)

Iniciamos a atividade com a leitura da parlenda com o aluno, que já é de seu conhecimento, por isso torna-se mais familiar para a criança. No exercício de localização o aluno consegue identificar as palavras dentro

da parlenda pintando-as com as cores que se pede. Localizou com êxito a primeira e a última palavra. Escreveu de forma correta o que se relacionava com a faca que foi a separação de letras e de sílabas, embora não encontrou mais palavras com iniciais A-B-C, consideramos objetivo alcançado, pois, concluímos que embora seja uma atividade diversificada no sentido de trazer várias perguntas, o aluno com as orientações conseguiu realizar sem muitas dificuldades.

Em sequência aplicamos a quinta Intervenção: Jogo da caixinha



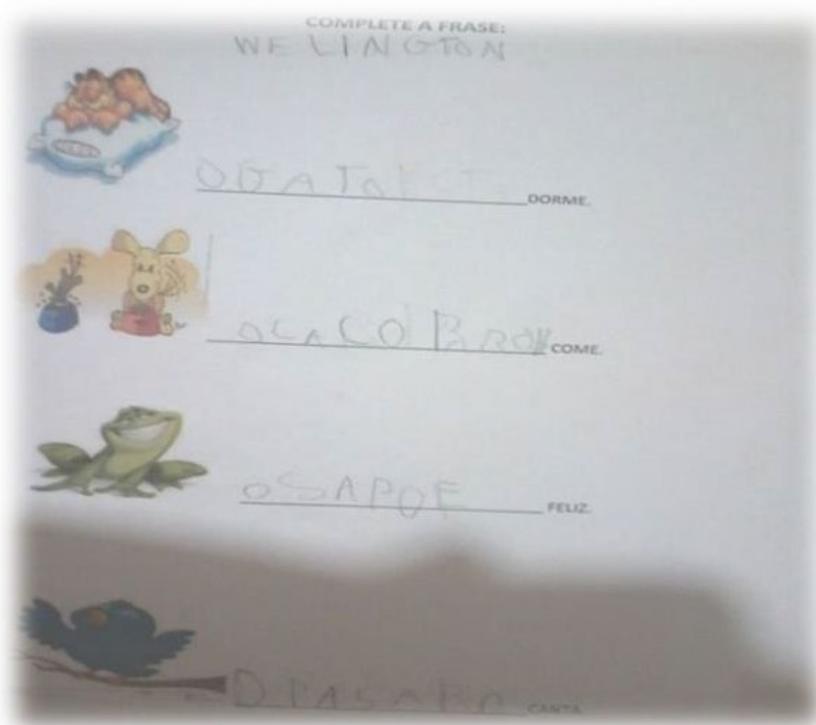
Esta atividade foi elaborada com objetivo de apresentar o alfabeto como um todo, possibilitar que o aluno organize a palavra recortada obedecendo ao alinhamento da escrita convencional, além de permitir que o aluno também participe da elaboração da atividade. Fernandes (2010, P.129) afirma que:

“Mais real é apresentar todo o alfabeto e permitir que os alunos pensem, comparem, analisem textos e palavras para que percebam o funcionamento do sistema linguístico e possam compreender suas partes (letras e palavras) no todo (texto) e o todo (texto) com suas partes (letras e palavras)”.

E assim, passar a conhecer o valor sonoro percebendo que existe uma relação entre a fala e a escrita. Foi explicado que ele poderia participar na elaboração da mesma escolhendo imagens, fazendo recortes e colagem. Conforme a criança escolhia a figura, escrevíamos a palavra correspondente à figura num papel, para ser recortada e colocada dentro das caixas. Feito isto, W. abriu a caixinha e tinha que formar a palavra corretamente.

Concluimos que a criança desempenhou com êxito aquilo que fora proposto, conseguiu atender as nossas expectativas ao realizar a atividade, pois, participou com interesse nos dois momentos: o primeiro, durante a elaboração das caixas e depois na formação de palavras, as quais foram doze e destas, os acertos foram significativos superando os erros o que nos mostra que o aluno vem apropriando-se da construção da escrita convencional.

Na 6ª Intervenção sobre produção textual - Complete a frase, tivemos como objetivo levar o aluno ser capaz de criar frases preenchendo as lacunas de acordo com as imagens ao lado.



O desenho chama a atenção da criança para realizar a atividade, pois estão presentes no cotidiano dos pequenos, e proporcionam aos alunos imaginarem e a criarem diversas frases com significados transmitidos pelas imagens. Ferreiro (1991, p.200) afirma:

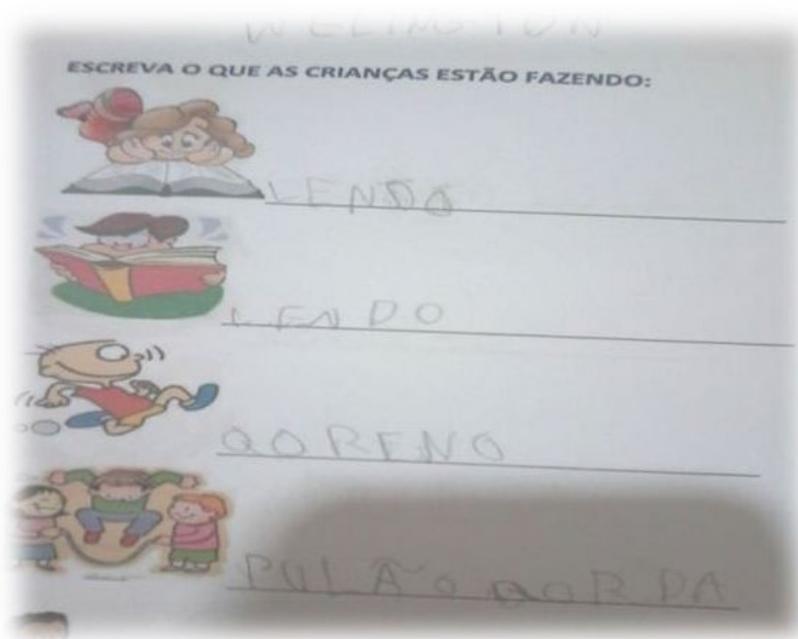
"[...] aqui também aparece o desenho como que provendo um apoio à escrita, como que garantindo seu significado [...] o desenho, que sempre precede à escrita, pareceria funcionar como uma garantia da significação desta última: como se a escrita sozinha não pudesse "dizer" tal ou qual coisa, mas emparelhada com o desenho pode servir para "dizer" o nome deste. Este emparelhamento pode levar, às

vezes, a uma tentativa de inserir a escrita dentro do desenho [...]”.

O aluno começa nos questionando sobre o que irá fazer, explicamos que deverá completar as frases de acordo com cada desenho. A primeira frase é sobre o gato escreve corretamente. Na segunda escreve todas as letras, coloca somente o “h” na sequência errada. Na quarta, sexta e sétima escreve todas as palavras faltando apenas uma letra. Quando chega ao desenho do cavalo, devido o mesmo estar pintado de rosa, o aluno prefere escrever égua e deixamos escrever de acordo com sua escolha, neste momento surge a dúvida de como escrever “gua”, explicamos, porém ao escrever observamos que não conseguiu compreender totalmente a escrita desta sílaba.

Uma de suas dificuldades esta em inserir o “n” e o “r”, nos finais das sílabas de algumas palavras, como em elefante e borboleta. No final da atividade ele nos entrega todas as lacunas preenchidas de acordo com os desenhos, é claro que com alguns erros, mas com um número maior de acertos e conquistas.

Na sétima intervenção sobre Produção Textual - Escreva o que as crianças estão fazendo.



Temos como objetivo através das imagens e do lúdico, levar o aluno a escrever as ações dos meninos e meninas dos desenhos, ações estas que todas as crianças costumam realizarem no cotidiano.

A utilização da imagem desperta na criança o interesse e a curiosidade em conhecer o que está sendo

proposto pela atividade, pois a imagem transmite uma situação, um objeto, uma pessoa, uma paisagem, brincadeiras e tantas outras coisas que leva a criança a se descobrir e a conhecer um pouco do mundo em que vive, mas de uma maneira lúdica, que desperta o gosto de aprender a escrever de um jeito mais livre e interessante ao aluno. Para Ferreiro (1999, p.246) "Chegou - se a essa variante da escrita com imagem para que fosse a própria criança quem decidisse (dentro dos limites impostos pela imagem) o que deveria escrever".

Antes, explicando que precisaria escrever o que as crianças dos desenhos estavam fazendo. Ao escrever a palavra "correndo", troca o "cor" pelo "qo" e não escreve por completo a sílaba "do", porém nas duas primeiras imagens ele usa esta mesma sílaba de forma correta. Na terceira palavra onde precisa escrever "corda" também troca "cor" por "qo".

Na sexta palavra não consegue escrever "nho" e coloca somente "o". Na sétima ação troca o "j" pelo "g" e o "g" pelo "q". Na palavra "comendo" ele troca o "c" pelo "q" e esquece novamente de inserir o "d".

Percebemos que estar um pouco cansado, e costuma sempre trocar o "c" pelo "q". Na ultima palavra faz uma troca do "ch" pelo "gr" e como em outras palavras não acrescenta o "n" no termino das sílabas, porém ao analisarmos a primeira e segunda palavras ele utiliza o "n" no final da sílaba e o "d" de forma correta.

A oitava e última intervenção construção de texto teve como objetivo possibilitar a observação e



participação, fazer com que o aluno, por meio da ilustração, seja capaz de introduzir e interpretar o texto, pois, segundo Fernandes, “o objetivo agora é ensinar o aluno a produzir e interpretar textos para que ele tenha competência discursiva. O centro do trabalho é o texto, porque só ele tem significado”. (FERNANDES, 2010, p.135)

Nesta atividade procuramos abordar a produção de textos, favorecendo autonomia da linguagem escrita levando em conta o propósito do texto e o potencial do leitor, por que consideramos importante oferecer situações do cotidiano e trazer para atividades uma função real de expressão e de comunicação, dando liberdade para que a criança escreva aquilo que pensa.

Primeiro a atividade foi lida em voz alta para criança, depois para melhor clareza do que deveria fazer, o aluno foi convidado a observar a imagem e ler junto com o mediador parte da história em destaque na atividade a fim de oferecer-lhes maior confiança no momento de sua produção textual. No momento de preencher as lacunas verificamos que a criança ainda não consegue escrever palavras mais complexas como: MONTANHA, neste caso, ele escreve: MOTALA. Porém já possui uma compreensão sobre a base alfabética da escrita e consegue escrever graficamente o que pensa e fala mesmo apresentando dificuldades na compreensão da junção de sílabas mais complexas.

Os objetivos nesta atividade foram alcançados porque a criança conseguiu realizar aquilo que foi sugerido, sentiu-se a vontade para fazer sua produção textual, fez a interpretação por meio da ilustração, e seguiu atento durante as orientações, mostrou interesse e realizou a atividade sem maiores dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização do trabalho assumimos o desafio de descobrir qual dificuldade era apresentada pelo aluno e a partir daí contribuir para seu desenvolvimento educacional. Consideramos que o apoio recebido, embora tenha sido num curto período, foram excepcionais e importantes para o aluno. Foi notável o empenho, dedicação apresentados por a criança em todos os momentos. Ficou evidente que a atenção individual que demos para o aluno durante os encontros, foi de suma importância, pois deu um grande incentivo, sendo que, na sala de aula com um número maior de crianças, muitos educadores não conseguem dar a devida atenção.

Da primeira sondagem até a última intervenção o aluno progrediu consideravelmente, ele não reconhecia todas as letras do alfabeto, trocava uma letra pela outra por achar o som parecido, não tinha uma identificação com as letras, porém, em uma última sondagem observamos evoluções, as quais atribuíram ao fato de ele ter

recebido uma atenção especial e ao interesse que apresentou durante todos os nossos encontros, a vontade de aprender e de obter êxito em suas produções.

Estamos satisfeitas com o resultado do nosso trabalho por que a finalidade sempre foi o aluno e este, avançou em seus conhecimentos, em sua hipótese de escrita de pré-silábico para alfabético, apresenta apenas erros comuns para quem está no processo de alfabetização.

Em suma, nós enquanto futuras pedagogas, entendemos que as dificuldades e os erros apresentados fazem parte do processo de aprendizagem e pode contribuir na aprendizagem do educando e no trabalho do docente, pois, dentro do processo o educativo permite ao professor, através do erro, identificar as dificuldades do aluno, e assim, rever seu método de ensinar e ao aprendiz oferece novas construções, reformulações e estruturações de conhecimentos.

REFERÊNCIAS:

<http://desafiomat.blogspot.com.br/2010/05/desafio-1-ano-maio.html>

<http://professoraceliaeduc.blogspot.com.br/2012/01/matematica-2-ano-sondagem.html>

HAYDT, I.C.C. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. 6 ed. São Paulo: Atica, 2004. Capítulo 1 – pag. 17

Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo I/Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT,2007. P 40

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 12 ed. São Paulo: Cortes editora- Autores associados, 1988. p 25.

<https://sites.google.com/site/diariodaprofaglauce/planos-de-aula>

<https://sites.google.com/site/diariodaprofaglauce/planos-de-aula>

Imagens. Disponível em: www.google.com.br. Acesso em: 18 de Outubro de 2014.

<http://cantinohpreferidodamah.blogspot.com.br/2011/03/parlenda-bruxa-sequencia-de-atividades.html>Acesso em: 20 de Outubro 2014.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: A aprendizagem do sistema de escrita alfabética: Ano 1: Unidade 3/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB 2012. 48p.

FERNANDES, Maria – Os Segredos da Alfabetização, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, EMILIA. Psicogênese de língua escrita. 1º ed. Porto Alegre: ARTMED EDITORA S.A, 1999.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS SAUDÁVEIS E EQUILIBRADAS

Autor(a): Elaine Vasconcellos Hatori

Resumo

Este artigo científico aborda a importância da psicomotricidade no desenvolvimento infantil, destacando a relação entre o desenvolvimento motor e intelectual da criança. Inicialmente, o estudo sobre a psicomotricidade baseava-se apenas em pesquisa teórica e no desenvolvimento motor da criança, mas evoluiu para aprofundar-se na relação entre o atraso no desenvolvimento motor e o atraso intelectual da criança. Além disso, foram realizados estudos sobre o desenvolvimento de habilidade manual e aptidão motora em função da idade. A expressão corporal também é abordada como uma forma de comunicação emocional importante para o desenvolvimento global da criança. Por fim, o artigo destaca a importância da educação física na educação infantil e como os pais podem incentivar a expressão corporal e a comunicação emocional dos filhos.

Palavras-chave: psicomotricidade, desenvolvimento infantil, expressão corporal, educação física.

INTRODUÇÃO

A primeira fase do estudo sobre a psicomotricidade baseava-se apenas em pesquisa teórica e no desenvolvimento motor da criança, depois se aprofundou e evoluiu no estudo da relação entre atraso no desenvolvimento motor e o atraso intelectual da criança, seguindo-se os estudos sobre o desenvolvimento de habilidade manual e aptidão motora em função da idade.

Segundo Meur (1989) com o tempo o estudo ultrapassa os problemas motores e surgem pesquisas também as ligações com a lateralidade, a estruturação espacial e a orientação temporal por um lado e, por outro, as dificuldades escolares de crianças de inteligência normal.

A criança possui uma tendência natural de comunicar-se por meio de gestos e movimentos expressivos desde os primeiros anos de vida. Seu corpo é um veículo de expressão que amplia as possibilidades do movimento, ao familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, cujo movimento engloba as expressões e

comunicação de emoções, pensamentos, idéias e sentimentos pessoais interligados com as pessoas e com o mundo envolvente.

[...] o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento afetivo estão intimamente ligados na criança: a psicomotricidade quer justamente destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade e facilitar a abordagem global da criança por meio de uma técnica. (MEUR, 1989, p. 5)

Segundo Fonseca (2001) observa-se que somente a partir das pesquisas de Dupré, é que surgiram os primeiros trabalhos sobre movimento corporal, sendo estes baseados em estudos clínicos, definindo-se assim, de forma rigorosa a debilidade e a instabilidade motora, isolando perturbações como tiques, as sencinesias e as paratonias. Após Dupré utilizar este termo, o primeiro autor a estudar propriamente as conexões entre o movimento e o pensamento foi Tissie em 1894, 1899 e 1901.

O desenvolvimento integral da criança se dá por meio de experiências vivenciadas na primeira infância, inter-relacionadas com a linguagem corporal, o que propicia a descoberta, a experiência prática, a liberdade, espontaneidade e criatividade, estimuladas por intermédio de gestos expressivos e criativos, simples ou complexos, fundamentos da educação pelo movimento.

Psicomotricidade é resultante de um longo processo, pois nasce com a história do corpo, processo este muitas vezes marcada por cortes revolucionários e reformulação decisiva, mas que culminam em concepções modernas, que nos permitem compreendê-las (COSTE; 1978, p. 7).

Segundo Araújo (1992), Gessel em 1928 cria uma escala para avaliar os diferentes aspectos do desenvolvimento da criança (adaptativa, verbal, motora e social). Sendo que só após 59 anos é que ocorreu a análise das capacidades e potencialidades, tornando-se possível avaliar o desenvolvimento psicomotor, verificando se os mesmos são compatíveis ao esperado para a sua idade, propondo a utilização de exames, com materiais específicos que permitam verificar se há algum déficit no desenvolvimento da criança, e se a sua utilização foi importante para evidenciar a suspeita de comprometimento neurológico.

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. Esse valor social desenvolvido na dança

desperta na criança o reconhecimento de que cada pessoa possui diferentes formas de movimentar-se em situações diversas. Esta conscientização permite o respeito à individualidade dos demais companheiros.

Fazendo parte integrante do processo educacional, as atividades rítmicas e expressivas devem possibilitar a vivência de experiências corporais criativas que auxiliem o desenvolvimento integral da criança, numa relação do corpo com a música, o mundo e as pessoas, numa progressão de aprendizagem harmoniosa. O que se pretende é desbloquear o corpo e, em consequência, a criatividade de cada um. É preciso experimentar o novo.

Sabe-se que no contexto escolar é fundamental abrir espaços para que a criança perceba habilidades corporais, construindo sua identidade, o que é importante para seu ajustamento social e emocional. Ao integrar os movimentos corporais expressivos às aulas de Educação Física Escolar, torna-se necessário que os professores sintam-se estimulados com o conteúdo a ser ministrado a fim de propiciar recursos ao desenvolvimento de habilidades na criança. Com isso, devem proporcionar atividades diversificadas, individuais, em grupos, de cunho recreativo, onde a criança possa imaginar, criar e enriquecer seus movimentos ao som da música. Desta forma devem-se motivar novas aprendizagens e descobertas, estimulando a auto-estima.

Não deve haver preocupação com o ensino da dança de forma clássica, e sim, utilizá-la como recurso didático-pedagógico para a aprendizagem de competências, desenvolvendo as estruturas psicomotoras, a memória, favorecendo as relações interpessoais e estimulando a auto-estima, a fantasia, a criatividade, dentre outras habilidades.

A psicomotricidade também tem como objetivo melhorar ou normalizar o comportamento geral do indivíduo, desenvolvendo também um trabalho constante sobre as condutas motoras, neuromotoras e perieptiva-motoras, onde através dessas condutas o indivíduo vai se conscientizar de seu próprio corpo, desenvolver seu equilíbrio, controlar sua coordenação global e a fina, respiração, a organizar e estruturar a orientação espaço temporal. (SILVA, 2010, p. 9)

Segundo Fonseca (1988) em *Psicomotricidade*, o corpo não é entendido como fiel instrumento de adaptação ao meio envolvente ou como instrumento mecânico que é preciso educar, dominar, comandar, automatizar, treinar ou aperfeiçoar, pelo contrário, o seu enfoque centra-se na importância da qualidade relacional e na mediatização.

A uma evidência cada vez maior da importância do desenvolvimento psicomotor nos processos que envolvem a aprendizagem voltados para a sistematização de alguns conteúdos escolares mais especificamente os

que se relacionam a alfabetização. Estudos atuais condizem para o interesse crescente pelas práticas psicomotoras em decorrência de sua dupla função preventiva e terapêutica, em torno da ação psicomotora giram as possibilidades de atuação por meio do corpo sobre o psiquismo e as funções instrumentais de adaptação ao meio.

A psicomotricidade favorecem a aprendizagem quando reconhece que diferentes fatores de ordem física, psíquica e sociocultural atuam em conjunto para que se de a aprendizagem, trabalhando no ser humano cada uma das etapas possibilitando trabalhar a consciência corporal, a consciência do mundo que o cerca, o relacionamento deste com seu corpo e proporcionar ao indivíduo a capacidade de ser e de se reconhecer por inteiro alcançando a organização e o equilíbrio das relações com os diferentes meios e a sua distinção.

PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil e nas séries iniciais que a criança busca experiências em seu próprio corpo formando conceitos e organizando o esquema corporal, a abordagem da psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele localizando-se no tempo e no espaço.

O conceito de psicomotricidade é mais visível do ponto de vista do desenvolvimento infantil, pois as crianças aprendem muito através do movimento do toque, do observar e tentar fazer. Toda vez em que agimos ocorre um complexo planejamento neural prévio, ou seja, para coordenarmos qualquer movimento precisamos antes de tudo aprender para depois automatizar (SILVA, 2010, p. 10).

Segundo Fonseca (1988) em 1947 o psiquiatra Ajuriaguerra, muda os conceitos da psicomotricidade, associando-a ao movimento, redefinindo o conceito de debilidade motora, passando a classificá-la como síndrome, com particularidades próprias, delimitando os transtornos psicomotores que ocorrem entre os fatores neurológicos e psiquiátricos. Neste mesmo ano, juntamente com Datkine, cria-se a primeira técnica reeducativa que se vinculava aos distúrbios psicomotores.

No Brasil, a psicomotricidade passou a ser comentada e divulgada, através de cursos e cadeiras de psicomotricidade em universidades espalhadas pelos Estados brasileiros. No começo ela ocorria como recurso

pedagógico, a fim de corrigir distúrbios desenvolver lacunas de desenvolvimento, pois o público alvo eram crianças excepcionais, sendo que ela foi introduzida nas escolas especiais.

A psicomotricidade é a educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurológicas e psíquicas. Além disso, possui uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano. (ASSUNÇÃO, COELHO, 1997, p. 108).

Segundo Gallardo (2009) nos anos 70 no Brasil, a psicomotricidade chega como uma linha de pensamento, a princípio como uma maneira de recuperar e reabilitar o respeito a autoestima do corpo que sofreram com as mutilações ocorridas em guerra. Após este período a psicomotricidade ampliou seus estudos nas áreas ligadas à aprendizagem. Tinha-se como base nesta época o trabalho com a coordenação motora, o equilíbrio, lateralidade e a organização espaço-temporal. Sendo este um complemento, que veio proporcionar condição necessária para se alcançar um melhor desenvolvimento cognitivo, dando início a educação pelo movimento no Brasil.

De acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade (1999), a psicomotricidade mesma pode ser definida como sendo a ciência que tem como objeto de estudo o homem, por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

Psicomotricidade se conceitua como ciência da saúde e da educação, pois indiferentes das diversas escolas, psicológicas, condutistas, evolutista, genética, etc., ela visa a representação e a expressão motora, através da utilização psíquica e mental do indivíduo (COSTE, 1978, p. 33).

A educação psicomotora é uma técnica e passa pelos mesmos caminhos de uma aprendizagem natural, primeiro através de exercícios motores, onde o corpo se desloca e o sujeito percebe as diferentes noções; segundo, por meio de exercícios sensório-motores, com a manipulação de objetos possibilitando a percepção de diversas

noções; e por último por meio de exercícios percepto-motores, em que são realizadas manipulações mais sutis e a percepção visual.

A educação psicomotora irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência de seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele, e é relevante nesse período, onde a criança desenvolve seus aspectos psicomotores, seu esquema corporal, lateralidade, orientação espaço temporal, etc.

O movimento é um suporte que ajuda a criança a adquirir o conhecimento do mundo em que a cerca através de percepções e sensações, pois o indivíduo não se constrói de uma só vez, mas paulatinamente através de interação com o meio de suas próprias realizações. [...] O esquema corporal não é conceito aprendido, que se possa ensinar, uma vez que não depende de treinamento. Ele se organiza pela experimentação do corpo da criança, que é uma forma de expressão da individualidade. (SILVA, 2010, p. 11)

Na educação infantil esses aspectos devem ser observados e levados em consideração à medida que é extremamente importante que a criança, nesta fase, tenha um desenvolvimento motor adequado e tome consciência de seu corpo, aprendendo a localizar-se no espaço e no tempo.

Uma criança cujo esquema corporal é mal constituído não coordena bem os movimentos. Vemos que é atrasada quando se despe, que as habilidades manuais lhe são difíceis. Na escola a caligrafia é feia, e a leitura expressiva, não harmoniosa: o gesto vem após a palavra, a criança não segue o ritmo da leitura ou então para no meio de uma palavra. (MEUR, 1989, p. 8).

A educação psicomotora pode prevenir e detectar problemas de aprendizagem, ela aperfeiçoa e normaliza o comportamento geral da criança, desenvolvendo consciência, domínio e equilíbrio do próprio corpo. Segundo Lebouch (2001) a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite inaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas.

Segundo Silva (2010) o movimento corporal abre espaço para a que a criança desenvolve diferentes aspectos, dentre eles podemos citar:

- Habilidades motoras que levem a criança a aprender a conhecer seu próprio corpo e a se movimentar livremente;

- Possibilita a exploração do mundo físico e o conhecimento do espaço que a cerca;
- Facilita a comunicação e a expressão das ideias;
- Habilidades motoras finas, por meio de diversas atividades que facilitam a escrita;
- Percepções rítmicas por meio de jogos corporais e danças.

Uma criança cuja lateralidade não está bem definida encontra problemas de ordem espacial, não percebe diferença entre seu lado dominante e o outro lado, não distingue a diferença entre esquerda e direita é incapaz de seguir a direção gráfica (leitura começando pela esquerda). Igualmente não consegue reconhecer a ordem em um quadro. (MEUR, 1989, p. 8).

Com base nas indagações dos autores citados pode-se perceber a relação e a importância entre corpo, mente e movimento, notando que o meio social no qual a criança está inserida pode favorecer as suas experiências psicomotoras, por meio de experiências concretas, possibilitando a exploração e permitindo que ela apresente posteriormente um desenvolvimento corporal, mental e afetivo adequado a sua faixa etária, diminuindo o risco de algum transtorno psicomotor futuro.

Os problemas quanto a orientação temporal e a orientação espacial, como por exemplo com a noção “ante-depois”, acarretam principalmente confusão na ordenação dos elementos de uma sílaba. A criança sente dificuldade em reconstruir uma frase cujas palavras estejam misturadas, sendo a análise gramatical um quebra cabeça para ela. (MEUR, 1989, p.8).

O esquema corporal é um elemento de suma relevância durante o processo de desenvolvimento é o reconhecimento, a percepção que a criança tem do seu próprio corpo um período em que ela desenvolverá sua personalidade e irá perceber que seu corpo lhe obedece e que poderá utilizá-lo não só para movimentá-la mas também para agir.

Nesse período revela-se a importância do Educador nesse processo, pois há uma grande necessidade de uma intervenção e interação do mesmo com a criança desenvolvendo suas capacidades de forma que ela possa adquirir conhecimento de seu corpo e do meio em que vive.

Parece que nossas culturas de tradição intelectual seja inconveniente chamar a atenção da criança sobre seu corpo e sobre a forma com que ela se movimenta. A descoberta do corpo deverá fazer-se pelos livros e pelos modelos externos e não pela experiência vivida e sentida através de sua própria atividade. (LEBOUCH, 2001, p.101).

É necessário que o educador tenha em mente a importância da motricidade desde a educação infantil orientando e estimulando a criança desenvolvendo suas habilidades e competências sempre com movimento na escola, pois é através dele que se dará uma educação psicomotora de qualidade.

Durante o crescimento a criança definirá sua dominância lateral que de um lado será mais forte que outro, do lado esquerdo ou do lado direito, é necessário que o educador respeite a dominância lateral da criança que por muitas vezes é influenciada por hábitos sociais.

É preciso que o adulto ajude a criança a afirmar sua própria lateralidade, permitindo-lhe realizar livremente suas experiências motoras. Em particular nas primeiras atividades gráficas é fundamental não exercer nenhuma pressão na criança no sentido de incitá-la a usar a mão direita. (LEBOUCH, 2001, p.13).

O conhecimento de esquerda e direita é decorrente da noção de dominância lateral e faz parte da estruturação espacial da criança por referir-se a seres e as coisas que estão a sua volta, esse conhecimento se dará ao final da educação infantil.

O conhecimento estável da esquerda e da direita só é possível aos 5 ou 6 anos e a reversibilidade (possibilidade de reconhecer a mão direita ou a mão esquerda de uma pessoa a sua frente) não pode ser abordada antes dos 6 anos, 6 anos e meio. (MEUR, 1989, p.13).

A lateralidade é um aspecto da educação psicomotora muito importante, pois ao ser bem trabalhada com exercícios psicomotores levando a criança, a saber, de fato o que é direita e esquerda em si e no outro, ajuda a prevenir futuros distúrbios nesse sentido, pois quando o educador tem o objetivo de propor a criança atividades que facilitem a tomada de consciência de seu corpo e suas ações, proporciona um desenvolvimento mental, corporal e afetivo da criança.

A estruturação espacial é a percepção do mundo exterior, primeiramente a criança tem como referencial o seu próprio eu e posteriormente a sua referência será outras pessoas ou objetos, ou seja, é a tomada de consciência de seu próprio corpo em um meio ambiente que dá a possibilidade para a criança organizar-se e organizar materiais e objetos e movimentá-los.

Neste sentido, a estruturação espacial faz parte da vida de todos os indivíduos e por isso, este aspecto deve ser trabalhado no ambiente escolar por meio do jogo e da brincadeira, o educador pode desenvolver a noção espacial na criança, possibilitando o movimento, o brincar a todo instante na sala de aula.

A criança passa a metade do dia na escola, daí a importância da pedagogia do movimento e daí a urgência em considerar as primeiras necessidades vitais da criança que muitas vezes são contrariadas sob o pretexto de ordem, barulho. A criança tem necessidades de caminhar e de correr. Desde o maternal as crianças são empilhadas em locais estreitos. Uma criança pequena se fatiga rapidamente em uma posição determinada. (LEBOUCH, 2001, p.13).

A pedagogia do movimento deve ser exercida constantemente pelos educadores pois por meio do jogo e da brincadeira as crianças aprendem a se orientar e a localizar-se no espaço, desenvolvendo uma inteligência corporal. Segundo Freire (2001) o fato de a criança saber orientar-se espacialmente no jogo da amarelinha, deslocando-se de um lado para outro e vice-versa, significa uma inteligência corporal, que é resultado das interações realizadas entre elas.

O esquema corporal é a tomada de consciência pela criança de suas possibilidades motoras de agir e se expressar sendo assim é importante que a criança possa agir sob seu corpo e obter informações sobre o mesmo de forma concreta e não por meio de imagens como é realizado de maneira tradicional.

O desenvolvimento de experiências concretas na escola desenvolvendo a percepção do meio no qual está inserida, é de fundamental importância e auxilia na forma como a criança age sobre seu corpo, o local e os objetos que a cerca.

[...] não pode haver aprendizagem se não houver ação sobre o objeto de conhecimento, a postura sentada ouvindo passivamente não garante de forma alguma aprendizagem de determinado conteúdo. Agir sobre ele significa experimentar, ler, refletir, operar, tomar contato, viver esse conhecimento. (MATTOS, 2001, p.44)

A atuação do professor, neste sentido, deve ser pautada na formação de sujeitos em seu processo de ensino e aprendizagem, tenho uma noção clara de seu papel como educador de infância. Não basta apenas conhecer as técnicas, é preciso a reflexão sobre o processo de desenvolvimento cognitivo, social e psicomotor da criança.

A estruturação espaço temporal é um dado importante para uma adaptação favorável do indivíduo. Ela permite-lhe não só movimentar-se e reconhecer-se no espaço, mas também concatenar e dar sequência aos seus gestos, localizar as partes do seu corpo e situá-las no espaço, coordenar sua atividade e organizar sua vida cotidiana. (CLAUDE, COSTE, 1978, p.57).

A estruturação temporal é a capacidade de se situar diante dos acontecimentos, como por exemplo, antes, durante e depois, neste sentido a criança passa a tomar consciência do caráter irreversível do tempo. Essa noção de tempo é muito abstrata e torna-se difícil para a criança compreendê-la, desta maneira, cita-se a importância do educador no processo de desenvolvimento da criança durante toda a educação infantil.

Cabe ao educador dar importância a esse aspecto da psicomotricidade, pois ao ser bem trabalhado na educação infantil, a criança terá sucesso em suas atividades de ordenação, ao contar fatos ou histórias, em suas relações na sala de aula e em seu meio social. Neste contexto, a brincadeira e o jogo também é um grande auxiliar neste processo de desenvolvimento, como será abordado no capítulo seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade é uma área de estudo que tem ganhado cada vez mais importância no desenvolvimento infantil. Através dela, é possível compreender como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele, localizando-se no tempo e no espaço. Além disso, a psicomotricidade está diretamente relacionada ao desenvolvimento motor e intelectual da criança, sendo fundamental para o seu desenvolvimento global.

Neste artigo, foi possível observar que a primeira fase do estudo sobre a psicomotricidade baseava-se apenas em pesquisa teórica e no desenvolvimento motor da criança, mas evoluiu para aprofundar-se na relação

entre o atraso no desenvolvimento motor e o atraso intelectual da criança. Além disso, foram realizados estudos sobre o desenvolvimento de habilidade manual e aptidão motora em função da idade.

A expressão corporal também foi abordada como uma forma de comunicação emocional importante para o desenvolvimento global da criança. Através dela, a criança pode expressar suas emoções e sentimentos, além de desenvolver habilidades sociais e cognitivas. A educação física na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento psicomotor da criança, pois permite que ela explore o seu corpo e desenvolva habilidades motoras importantes para a sua vida.

Os pais também têm um papel fundamental no desenvolvimento psicomotor da criança. Eles podem incentivar a expressão corporal e a comunicação emocional dos filhos através de atividades lúdicas e brincadeiras que estimulem o movimento e a criatividade. Além disso, é importante que os pais estejam atentos ao desenvolvimento motor e intelectual dos filhos, buscando ajuda profissional caso percebam algum atraso ou dificuldade.

Por fim, é importante destacar que a psicomotricidade é uma área de estudo em constante evolução, e que novas pesquisas e descobertas podem surgir a qualquer momento. Por isso, é fundamental que os profissionais da área estejam sempre atualizados e em busca de novos conhecimentos, a fim de oferecer o melhor atendimento e acompanhamento para as crianças. A psicomotricidade é uma ferramenta importante para o desenvolvimento infantil, e deve ser valorizada e incentivada em todas as etapas da vida da criança, desde a educação infantil até a adolescência. Com o apoio dos pais, educadores e profissionais da área, é possível garantir um desenvolvimento saudável e equilibrado para as crianças, contribuindo para a formação de adultos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios da vida.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. **Reflexões sobre a educação física na educação infantil.** Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BASEI, A.P. **A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança.** Revista Ibero Americana de Educação. Número 47/3 de 25 de outubro de 2008.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Ministério da Educação, 1996.

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

COSTE, Claude. **A Psicomotricidade**. 2 ed. São Paulo. Zahar Editores, 1978.

FERRAZ, O.L. e MACEDO, L. **Reflexões de professores sobre a educação física na educação infantil incluindo o referencial curricular nacional**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, 83-102, jan./jun. 2001.

FLORENCE, R.B.P. e ARAUJO, P.F. **A educação física frente a LDB 9394/93**. Revista Digital. Buenos Aires, Ano 10, n° 86 - Julho de 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd86/ldb.htm>> Acesso em 10 novembro 2019.

FONSECA, V. da. **Contributo para o estudo da Gêneses da Psicomotricidade**. 3. ed. Lisboa: Editora Notícias, 1988.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade. Filogênese, Ortogênese e Retrogênese**. Porto Alegre. Artes Médicas, 2001.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 2001.

GALLARDO, J. S. P. **Prática de ensino em educação física: a criança em movimento**. São Paulo: FTD, 2009.

GALLARDO, J.S.P. (org.) **Educação física escolar: do berçário ao ensino médio**. 2. ed. - Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GODOY, K. M. A. ANTUNES, R. C. F. S. (orgs). **Movimento e Cultura na Escola: Dança**. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, 2010.

GODOY, R.P.; KOBAL, M.C.; MAGALHÃES, J.S.; FURTONI, V.M.C. **A educação física nas escolas municipais de educação infantil de Jaguariúna/SP**. In: Simpósio Regional de Educação Física da PUC Campinas: Educação física escolar. Exercício e saúde e Esporte de Aventura. Campinas, junho, 2007.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LEBOUCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor**. 7ed. São Paulo. Artmed, 1981.

LIMA, Adriano Alves de. **A dança na Educação Infantil**. Campinas, SP: [s.n], 2011.

MAGALHÃES, J.S., KOBAL, M.C., GODOY, R.P. **Educação física na educação infantil: uma parceria necessária**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 6, nº 3, p. 43-52, 2007.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2003

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Motriz, Volume 3, Número 1, Junho 1997.

MATTOS, M. G.; **Educação Física Infantil, construindo o movimento na escola**. 4ed. São Paulo. Phorte Editora, 2001.

MEUR, A. de. **Psicomotricidade: educação e reeducação: níveis maternal e infantil**. A. de Meur e L. Staes; São Paulo: Manole, 1989.

MELLO, M.A. **Educação Infantil e educação física: um binômio separado pelo movimento, mas qual o movimento?** Artigo da biblioteca digital da Universidade Federal de São Carlos, 2007.

MELO, J.P. **Perspectivas da educação física escolar: reflexão sobre a educação física como componente curricular**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.20, p. 188-190, sup. 2006.

NEIRA, M.G. **Educação física: desenvolvendo competências**. São Paulo: Phorte, 2003.

Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME, DOT, 2007.

PEREIRA FILHO, J.R. **A educação física na nova LDB**. RIBEIRO, T.L. (org.) IN: II EnFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física Escolar 1997, Niterói. Anais. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de educação Física e Desportos, 1997.

Resolução CNE/CEB n.º 05/09 – **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**.

ROLIM, L.R. **O professor de educação física na educação infantil: uma revisão bibliográfica**. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE, 2004.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil**. SME. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SILVA, Gislene Santos. **O desenvolvimento psicomotor na educação infantil de 0 a 3 anos**. Universidade Cândido Mendes. Instituto a Voz do Mestre. Rio de Janeiro. 2010.

SOARES, C.L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1999.

SIMÃO, M. B. **Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física**. Revista Motrivivência. 2005

VIEIRA, M.S. **Por uma educação física com sabor: possibilidades e desafios no ensino infantil**. In: Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Recife. 2007.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: POLÍTICAS SOCIAIS, DESAFIOS E TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS

Autor(a): Simone Coelho do Nascimento

Resumo

Este guia aborda a importância da inclusão na educação brasileira, destacando como as políticas sociais e a distribuição de renda têm impacto direto no acesso à educação para todos. Além disso, são apresentadas as tendências educacionais nas últimas décadas e como a escola pode oferecer competências e habilidades para enfrentar um mundo competitivo. O guia também discute a inclusão de alunos com necessidades especiais, destacando os avanços e desafios nessa área. Por fim, é ressaltada a importância do comprometimento de todos os envolvidos para garantir uma educação de qualidade.

Palavras-chave: inclusão, educação, necessidades especiais, políticas sociais.

INTRODUÇÃO

Ao fazer uma pesquisa sobre o histórico da inclusão no Brasil, percebe-se que a educação para todos não é uma questão que se refere somente à educação, mas está relacionada às políticas sociais, distribuição de rendas, serviços sociais, acesso diferenciado aos bens materiais, à cultura, entre outros.

A ideia de educação para todos, constitui-se sob políticas e modo de organização do sistema escolar. Para Góes e Laplane (2007), as tendências educacionais no Brasil nas últimas décadas apontam, entre outras, que as teorias de aprendizagem vêm mostrando um ensino menos tradicional. Parte-se da ideia de que o educando aprende por meio da própria ação, e que, segundo a teoria de Piaget e seus colaboradores, o construtivismo é uma participação ativa e voluntária dos educandos na aprendizagem.

Conforme comentam as autoras a melhor escola hoje, é aquela que oferece a possibilidade de desenvolver várias competências e habilidades para enfrentar um mundo competitivo. Além disso, observamos que na escola todos são considerados iguais, com oportunidades e acesso à educação garantindo cidadania e respeito a todos como seres capazes.

Sobre a educação especial há algum tempo atrás encontrávamos vários problemas quanto à

inclusão do aluno, tais como a dificuldade de inserção deles em escola regular e propiciar atendimento especial em determinado tempo. E também problemas semelhantes aos que encontramos nos dias de hoje, que envolvem uma série de situações, tais como: a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos educandos nas escolas regulares ou questões de crianças em condições precárias, que não têm uma base familiar digna que lhes permitirá um bom desempenho na aprendizagem, Góes e Laplane (2007, p.77)

Conforme afirmam as autoras em seu relato é importante lembrarmos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 - fortaleceu a inclusão da criança especial com essa concepção, mostrando-se atualizada, quando dá ênfase ao papel da escola para organizar-se e atender aos alunos especiais e oferecer condições específicas, sempre que for necessário.

A INCLUSÃO COMO FORÇA NA INOVAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

Stainback (1999), há mais de dez anos atrás, já observava a realidade brasileira, e as normas de escolarização oferecidas às necessidades especiais onde já atribuíam competências maiores exclusivamente aos professores, embora outra preocupação vinculava-se à possibilidade de inclusão para a aprendizagem em sala regular, e por se constituírem em um processo longo, dependente e muito complexo naquele momento, com necessidade específica ainda quanto a intervenção educativa para a inclusão escolar, caracterizando uma atenção desigual a esse aluno, pois a igualdade aplicada estaria relacionada à atenção diferenciada.

Diante dessa situação, muitas escolas já pensavam em constituir condições para melhorar a interação do aluno nas salas regulares, uma visão disso foi o intercâmbio nas escolas especiais, a fim de manter o aluno em dois espaços, para dar suporte às práticas pedagógicas. Pode-se destacar que a responsabilidade estava centrada nos professores envolvidos, mesmo reconhecendo naquele momento, a familiaridade do professor especializado em necessidades especiais. Além disso, tornou-se essencial que os espaços fossem inovadores, proporcionando transformação para desenvolver no aluno uma visão possível para aprendizagem por meio dessa mediação, estabelecendo suporte afetivo entre professor e aluno. Conforme podemos observar para Stainback (1999), o ensino inclusivo e o professor na sua atuação pedagógica requerem uma concepção de educação unificada, por serem duas estruturas opostas.

O autor comenta em sua obra que deveriam existir duas concepções de ensino: uma para a educação especial e outra para o ensino regular, porém as organizações demonstram um sistema realmente unificado para ir além das visões habituais escolares e relacionamentos pessoais. Observa-se nestas afirmações que os professores precisam mudar seus paradigmas educacionais.

Isto fica claro quando Stainback e Stainback (1999) ressaltam que a educação especial ocupa um degrau baixo na hierarquia escolar. E que esse processo só pode ser alterado com um conceito de educação que englobe todos os alunos sem discriminação, lembrando que o termo “Educação Inclusiva” refere-se às diversidades como um todo, exigindo uma escola e professores voltados para a construção do conhecimento agrupando alunos da comunidade de forma considerável, com atendimento específico, e expectativa de mudanças, em um país democrático e de igualdade social, onde todos tenham direitos iguais sem discriminações ou preconceito. Esse conceito envolve uma série de situações, onde o professor precisa estar preparado para uma ação positiva, levando em conta a determinação, a empatia, de uma estrutura compartilhada, envolvendo a família, no desenvolvimento de projetos educacionais, que estabeleçam na comunidade um movimento direcionado à inclusão, levando em conta o conhecimento prévio do aluno relacionado aos conteúdos escolares.

É importante lembrar que, com a Constituição de 18 de setembro de 1946, discutiu-se sobre uma união das competências com pensamentos e reflexões quanto à realização das Diretrizes e Bases da Educação Nacional tendo sua aprovação no ano de 1961 com a LDB. Isso indica que em um mundo de transformações, muitos pesquisadores sobre educação sentiram que precisavam inovar,

Góes e Laplane (2004), destacam que na década de 1960, no Brasil, recomendavam-se matrículas para crianças especiais no sistema geral de educação pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº4.024 de 1961, de acordo com os seus artigos 88 e 89:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

De acordo com as autoras, essa lei regulamentou uma prática que existia de forma isolada em algumas escolas e entidades privadas: as matrículas de crianças especiais eram consideradas anormais. Passaram a existir algumas classes especiais nas escolas públicas e privadas de modo que, no ano de 1970, já existiam cerca de quinze classes especiais funcionando, em sua maioria, em escolas estaduais, e as de maior estrutura estavam localizadas na cidade do Rio de Janeiro. Essas turmas foram formadas por meio de divulgação pedagógica e científica, pois se entendia que as diferenças entre os alunos exigiam buscar diferentes meios, meios específicos e variados de didática e educação pedagógica.

Existia muita dificuldade para o aluno com necessidades especiais, estudar no ensino regular, matricular

um aluno nessas condições não era fácil, porque existiam apenas algumas escolas que tinham essa acessibilidade.

Com esse indicativo o que compreendemos no estudo das autoras, é que antecedeu as Leis de Diretrizes e Bases a LDB de 1961 a falta de atendimento ao aluno com necessidades especiais, então, ocorria devido à necessidade de uma política educacional nacional para a educação especial, o tipo de política que nos dias de hoje entendemos hoje como política voltada à inclusão.

Em seus estudos, Góes e Laplane (2004) afirmam que nos anos de 1970 as escolas especiais surgiram devido à separação que havia entre os alunos normais e alunos com necessidades especiais, pois conforme esclarece as autoras, naquele período os alunos que tinham necessidades especiais eram vistos naquela época por muitas escolas como alunos anormais e degenerados. E até mesmo alguns professores acreditavam que esse tipo de aluno deveria ser excluído definitivamente das escolas dos normais, já que existia a dificuldade de trabalhar o ensino/educação com esse aluno considerado especial.

INCLUSÃO ESCOLAR E A CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA ATUAL

A educação pública desde seu surgimento no Brasil esteve subordinada ora a Ação Social, onde a intenção é ajudar os municípios, ajudar os Estados, treinar professores e construir escolas, pois sociedade quer gerar mais educação e colocar todas as crianças na escola, ora a interesse político, perpetuando a sociedade a este tipo de equipamento assistencialista. Com as novas legislações que aconteceram ao longo dos anos para o sistema educacional, e isto trouxe mudanças significativas para o contexto da educação escolar.

Para universalizar o acesso a educação pública, ou seja, a inclusão, incondicionalmente a todos e seja favorecida sempre, acreditamos que é necessário que os profissionais que administram esta educação sejam sensíveis, flexíveis, criativos e além de suas iniciativas pedagógicas propiciem às escolas novas experiências e ampliação da rede com todo tipo de acesso e ferramentas necessárias a inclusão. Em muitas gestões como afirmam vários autores como Góes e Laplane (2007), Mantoan (2006), e Freitas (2006), não aconteceram grandes desenvolvimentos na área da inclusão na educação escolar, existe apenas uma real estruturação no que se diz respeito ao ensino popular nada mais que isso.

No contexto atual da educação escolar segundo Góes e Laplane (2007), as preocupações principais quanto à educação são três: expandir o ensino médio fortalecer um projeto escolar inclusivo e melhorar a formação de professores. Ou seja, como sua proposta escolar se autodenomina: Uma Escola do Tamanho do Brasil. Isso na perspectiva de que a educação é tratada como prioridade de governo e como ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro. E assim isto sintetiza as frentes nas quais o

governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva veio concentrando suas políticas educacionais no seu mandato. Ampliar o atendimento do nível fundamental, de modo a dar escola para 95,5% das crianças entre 7 e 14 anos, o presidente Lula no início do seu segundo mandato admitiu que oito anos de estudo são insuficientes para garantir aos jovens o nível de conhecimento exigido pelo mercado de trabalho. Por isso, a meta é universalizar o nível médio, quando o jovem passa a ter autonomia para continuar aprendendo pelo resto da vida. Então se compreende que trata-se de um projeto que necessita de um trabalho de “ressignificação” do papel da escola, com professores, pais e comunidades interessadas na adoção de formas mais solidárias e plurais de convivência, de forma a buscarem juntos a integração e inclusão dos alunos com necessidades especiais dentro de um conceito de escola para todos.

Segundo o jornal folha de São Paulo, Hoje apenas 20% dos jovens com necessidades especiais entre 15 e 17 anos estão matriculados no Ensino Médio. E isso é um grande avanço se considerarmos que no passado isso era quase impossível, e não se contesta que ainda é muito pouco. Acreditamos que o governo do presidente Lula pretende chegar a meta de 50% até o final desse governo. Mas, para atingir essa meta, esses estudantes precisarão de professores bem formados.

A partir do exposto vemos que o trabalho com a inclusão escolar na contextualização da sociedade atual pode ser traduzido no cumprimento de alguns pontos significativos como: formação e qualificação de todos os profissionais que trabalham na área da educação, tendo em vista a busca de padrão de qualidades necessárias ao atendimento da população; liberdade para a escola pública construir seu próprio desenvolvimento de acordo com suas necessidades e demanda; atendimento individualizado para cada setor; incentivo a projetos educacionais populares e organização de um ambiente produtivo, estimulante dentro da instituição escolar.

Para Góes e Laplane (2007), integrar a ação dos profissionais que compõem a valorização da educação inclusiva, envolve interesses e cuidados, implicando na possibilidade da construção de um projeto pedagógico coerente com as concepções de educadores e pensadores da educação sobre o papel da instituição escola no processo de desenvolvimento do homem. Na perspectiva teórica e aplicada, na busca da qualidade do profissional que atua na instituição escola estes tem que estar comprometidos com o processo de desenvolvimento do ser humano, visando intervenção e pesquisa, oferecendo apoio e orientação ao educando na sua formação.

Com objetivo de alcançar uma proposta educativa no qual o homem seja, respeitado e estimulado com liberdade de ação e incentivo.

Diante das inúmeras reflexões feitas aqui sobre a inclusão escolar, a mais significativa é a questão da identidade do educador que irá atuar dentro da escola inclusiva e o seu papel na instituição que remete-nos a

discussão do papel dos nossos governantes dentro desta instituição fazendo parte da equipe que desenvolverá funções bem definidas e conduzindo o processo educativo de inclusão no âmbito desta instituição escola para todos.

A sociedade deve ser crítica na busca de unir todos os envolvidos no processo ensino/educação, apresentar-se frente aos desafios do presente, aproveitar as possibilidades de ir a busca de soluções e meios para conduzir o ensino inclusivo ao seu devido lugar.

Segundo Freitas (2006), as políticas e a organização escolar publica estabelecem como delineamento metodológico de educação inclusiva a proposta de um trabalho educacional popular inclusiva que tenha por objetivo partir do planejamento e implantação de programas e procedimentos capazes de atender as necessidades da população, abrindo perspectivas aos avanços de propostas que reconheçam as necessidades específicas das do povo brasileiro.

Observamos conforme a afirmativa da autora que a sociedade deve discutir sobre o lugar em que a educação inclusiva deve ocupar dentro do contexto histórico atual da educação brasileira, de acordo com as necessidades que a sociedade precisa, situando todo processo de melhoria na orientação e coordenação em um trabalho de equipe voltado para a prática educativa, atuando diretamente junto aos educadores, educando e família. Mantoan (2006), afirma que sociedade deve buscar caminhos próprios para melhorar cada vez mais a educação pública e proporcionar uma maior aproximação daqueles que precisam dela caracterizando-os ao invés de classificá-los a partir de referenciais aparentes. Daí estará contribuindo para uma atuação mais consciente e adequada dentro do contexto atual da estória da educação inclusiva.

A inclusão uma mudança perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos porem, dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele. Mantoan, (p. 19, 2006)

De acordo com a citação da autora compreendemos que um dos caminhos que a sociedade deve buscar para melhorar a educação inclusiva caberá definir como a formação do educador deve ser realizada, com maior comprometimento nos mecanismos e instituições que formam estes professores que estarão ministrando suas aulas, e que as instituições revejam seus papéis; qualificando-se nesse processo para uma nova maneira de educar e dar educação.

Freitas (2006) propõe uma etapa na formação dos educadores que será de momentos coletivos de debates,

descobertas e criação de novos conhecimentos da realidade inclusiva na educação, produzindo novos padrões que possam superar a fragmentação da identidade profissional dos educadores brasileiros e, conseqüentemente da ação educativa nos moldes de uma educação para todos.

Se fizermos um balanço histórico de nossas raízes culturais, políticas e econômicas veremos um forte estigma herdado das marcas da colonização e de quase quatro séculos de escravidão. E foi sob estas marcas que nasceram sociedades dominantes que podemos definir como um atraso educacional cujas práticas políticas reiteram diferentes formas de proporcionar educação popular e de todos os gêneros de alunos compartilhar com essa educação, ou seja, a parte da sociedade que tinha dificuldades de incluir-se nesse sistema de educação normal, visando assim essa parcela de alunos carente do conhecimento. Hoje o nosso rompimento formal deste passado, mediante a nova constituição brasileira, não apagou, todavia, sua presença real, por diferentes formas, até o presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão na educação brasileira é um tema de grande importância e relevância social. Ao longo deste guia, pudemos compreender como as políticas sociais e a distribuição de renda têm impacto direto no acesso à educação para todos. Além disso, vimos como as teorias de aprendizagem têm evoluído nas últimas décadas e como a escola pode oferecer competências e habilidades para enfrentar um mundo competitivo.

No que diz respeito à inclusão de alunos com necessidades especiais, percebemos que ainda há muito a ser feito. Apesar dos avanços, como a meta de universalizar o nível médio e a obrigatoriedade do ensino inclusivo, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. É necessário que haja uma ressignificação do papel da escola, com professores, pais e comunidades interessadas na adoção de formas mais solidárias e plurais de convivência, de forma a buscarem juntos a integração e inclusão dos alunos com necessidades especiais dentro de um conceito de escola para todos.

Por fim, é importante destacar que a inclusão na educação brasileira é um processo contínuo e que exige a participação de todos os envolvidos. É preciso que haja um comprometimento por parte do governo, das escolas, dos professores, dos pais e da sociedade em geral para que possamos garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José Clóvis de. Escola cidadã: construção coletiva e participação popular. In: SILVA, Tomaz T. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 2000.

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. MEC. SEESP. Direito à educação: necessidades educacionais especiais- subsídios para a atuação do Ministério Público brasileiro. Brasília: MEC, SEESP, 2001.
- CHAVES, Antônio. Comentários ao Estatuto da Criança e Adolescente. São Paulo: LTr, 2001. 220 pg.
- DICIONÁRIO completo da Língua Portuguesa. São Paulo: CIA Melhoramentos. 2002.
- FERREIRA, Júlio Romero. Políticas educacionais e educação especial. São Paulo: Menmon Editora. 2000.
- FERREIRA, Windyz B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006.
- FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (orgs.) Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
- PACHECO, José. Caminhos para a Inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- Secretaria da Educação a Distância Ministério da Educação, SEED. Salto para o Futuro: Educação Especial, Tendências Atuais. Edição estação das mídias: 1999.
- STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TOPCZEWSKI Abram. Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.