

EDUCAÇÃO

CONTINUADA

N.3

EDUCAÇÃO,
CIÊNCIAS E SUAS
TECNOLOGIAS



Revista Educação Continuada

Educação, Ciência e suas Tecnologias

São Paulo - SP, V.5 n.3, março 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.3 (março, 2023) -
 CEQ Educacional - São Paulo (SP): Editora CEQ Educacional,

95p.: Il color

Mensal

Modo de acesso: <<https://app.periodikos.com.br/journal/educont/article/642652f7a953953ba97d87d5>>

ISSN 2675-6757 (On-line)

Data de publicação: 31/03/2023

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

METODOLOGIAS DE ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO

Autor(a): **Vania Dias dos Santos Rodrigues**

p.12 - 22

UM MUNDO DE POSSIBILIDADES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

Autor(a): **Vania Dias dos Santos Rodrigues**

p.23 - 30

O REPERTÓRIO MUSICAL INFANTIL

Autor(a): **Vania Dias dos Santos Rodrigues**

p.31 - 38

OS PANORAMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Autor(a): **Marcos Aurelio Andrade Valentim**

p.39 - 48

CONHECENDO O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO HIPERATIVA (TDAH)

Autor(a): **Edilaine Denize Braga**

p.49 - 52

DIFERENCIANDO O TDAH DA INDISCIPLINA

Autor(a): **Edilaine Denize Braga**

p.53 - 59

ABORDAGENS SOBRE O CURRÍCULO POVOS MIGRANTES

Autor(a): **Ariane Lucia da Silva Consentino**

p.60 - 65

POVOS ÍNDIGENAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Autor(a): **Ariane Lucia da Silva Consentino**

p.66 - 78

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM T.E.A

Autor(a): **Deisi Silva Vieira**

p.79 - 87

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO

Autor(a): **Viviane Soares Camara**

p.88 - 98

A ORIGEM DOS CONTOS DE FADAS

Autor(a): **Adriana Barbosa Pinna Pardini**

METODOLOGIAS DE ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO

Autor(a): **Vania Dias dos Santos Rodrigues**

Resumo

O objetivo desse trabalho é contribuir na compreensão dos estudos de metodologias de ensino que poderão ser utilizadas pelos professores em sala de aula para que haja uma efetiva alfabetização. Para isso, há a necessidade de uma retomada na caminhada histórica da Alfabetização no Brasil, caracterizando o processo de aprendizagem que passaram a ser foco de atenção, e o estudo sobre elas abre um leque de responsabilidades intra-escolares, compartilhadas entre o sujeito aprendiz, a escola, a família e o meio social em que estão inseridos. E cabe ao profissional da educação avaliar a adequação dos métodos e das estruturas sociais e o funcionamento dessa complexa rede de relações, a fim de melhor intervir no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: metodologia do ensino; cidadania; ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Um dos métodos globais mais antigos. Consiste em iniciar o ensino da leitura a partir de pequenas histórias adaptadas ou especialmente criadas pelo professor. O pressuposto é explorar o grande prazer da criança em ouvir histórias para introduzi-la ao conhecimento da base alfabética da língua e ao gosto pela leitura.

Após a apresentação da história completa que o texto começa a ser desmembrado em frases ou orações onde a criança aprende a reconhecer globalmente e a repetir, numa espécie de pré-leitura. Após esta etapa, vem a etapa de reconhecimento das palavras (certas palavras aparecem repetidas vezes, o que facilita a memorização). Depois disso é que se alcança a etapa de divisão das palavras em sílabas e finalmente a composição de novas palavras com as sílabas estudadas.

Método ideovisual de Decroly

Um dos mais conhecidos métodos globais, o ideovisual, foi criado no início do século XX por Ovide Decroly (1871 – 1932), médico, psicólogo e educador belga, foi o pioneiro da Escola Nova. Tinha como base de sua filosofia o respeito à personalidade da criança, a seus interesses, a seu ritmo natural e modos peculiares de ver o mundo.

Decroly propôs que o ensino se desenvolvesse por centros de interesse. Os conteúdos trabalhados em todas as disciplinas deveriam ser organizados a partir e em torno de um tema de interesse infantil. Em princípio, o programa escolar deveria incluir conhecimentos imediatamente ligados à criança: suas necessidades básicas (alimentação, abrigo, proteção e ação) no meio em que vive. O estudo do meio incluía as relações entre a criança e tudo que a cercava.

As primeiras experiências pedagógicas de Decroly foram com crianças com deficiência visual, auditiva, entre outras. Em parceria com uma professora primária, em 1907, alcançou êxito na alfabetização de um menino surdo que aprendeu a ler a partir de frases relacionadas com ações da vida cotidiana onde os verbos eram utilizados no presente do indicativo ou no imperativo, sugerindo ações que a criança deveria executar para demonstrar compreensão.

O aluno reconhecia a forma, o desenho total, a imagem gráfica da frase para, em seguida, aprender a distinguir as palavras, por meio da observação de semelhanças e diferenças entre elas; em seguida as sílabas e por último as letras. Esse foi o método ideovisual criado pelo autor.

Decroly recomendava também o ensino globalizado de palavras significativas, valendo-se de jogos e materiais como caixinhas com etiquetas que continham produtos como açúcar, sal, chocolate, café, etc. A criança olhava a etiqueta, provava produto e associava a escrita ao significado.

Este método, também conhecido como método Decroly, foi adaptado por educadores de escolas regulares e as frases que servem como ponto de partida são tiradas de histórias, canções, parlendas e poemas, ou mesmo produzidas e ilustradas pelas crianças.

Método Natural Freinet

No Brasil, o pensamento de Freinet tem sido pouco divulgado e as poucas escolas representativas de

sua pedagogia são geralmente particulares.

Freinet acreditava que a inteligência, o gesto, a sensibilidade desenvolvem-se através da livre expressão, do trabalho manual, da experimentação. Sua pedagogia consiste em estimular a reflexão, a criatividade, o trabalho, a cooperação e a solidariedade.

Assim como Decroly, escolhe o texto como unidade para o ensino da língua.

Segundo o autor:

As recentes descobertas psicológicas e pedagógicas, nomeadamente desde os trabalhos do Dr. Decroly, revelaram o poder da globalização. A maior parte das crianças – se não for a generalidade – vê o todo antes de distinguir o pormenor [...]. Admite-se hoje oficialmente que um ensino racional e científico da leitura possa realizar-se a partir não do elemento constitutivo, mas do conjunto, do complexo de que nem sempre é necessário distinguir os elementos (FREINET, 1977, p. 47).

Freinet estimulava as crianças a escreverem textos livres, que eram lidos para os colegas; a turma escolhia a composição que seria impressa pelas próprias crianças em equipamento manual.

Segundo Freinet, o Método Natural de aprendizagem da língua parte de um pressuposto: a criança lerá e escreverá com interesse textos relacionados com suas experiências, pois se pressupõe que a criança se familiariza com a escrita por imersão na escrita, à medida que interagem com textos, ouve histórias, desenha, faz tentativas de escrita. Ela aprende a ler lendo, a escrever escrevendo. Dessa forma, esse método não comporta fases ou etapas, como acontece com outros métodos.

Método de base linguística ou psicolinguística

Este método foi elaborado nos anos de 1970, por um grupo de professores do Laboratório de Currículos da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, coordenado pela Professora Helena Gryner.

Os princípios do método são: “respeitar a fase de desenvolvimento cognitivo e afetivo em que a criança se encontra e tornar o aluno sujeito do processo, cabendo sempre a ele a iniciativa e a descoberta” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, LABORATÓRIO DE CURRÍCULOS, 1979, p. 13).

Toda criança, por natureza, é falante independente de seu nível sócio-econômico-cultural. Por isso

tem a competência linguística para intuir as regras que presidem as combinações nos diversos níveis da língua com a qual está em contato.

Somente no momento da alfabetização é que a criança irá encarar pela primeira vez a língua como objeto de estudo e ganhar consciência de regras que já havia internalizado.

A opção pela unidade oração ou frase é assim explicada: Ninguém fala por palavras isoladas. Saber uma língua é conhecer as possibilidades de arranjo de sons, de palavras ou frases, ou seja, é conhecer as estruturas linguísticas e suas regras (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, LABORATÓRIO DE CURRÍCULOS, 1979, p.11).

Aqui, parte-se do conhecimento que a criança tem da língua oral, pois antes mesmo de ingressar na escola, já é capaz de comunicar-se verbalmente para expressar suas ideias e sentimentos, fazer pedidos ou perguntas, contar casos, reclamar, enfim, uma falante nativa.

O método põe em destaque esses saberes da criança e procura torná-la consciente das muitas operações sintáticas que pode realizar a partir de uma oração. Método Construtivista e os PCNs

Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais - criado em 1998, são referências para os Ensinos Fundamental e Médio com o objetivo de garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Como não possuem caráter de obrigatoriedade, pressupõe-se que serão adaptados às peculiaridades locais.

Eles foram estabelecidos a partir de uma série de encontros, reuniões e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país, de acordo com as diretrizes gerais estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases. Segundo o MEC, estes documentos foram feitos para ajudar o professor na execução de seu trabalho, servindo de estímulo e apoio à reflexão sobre a sua prática diária, ao planejamento das aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo da escola, formando jovens brasileiros para enfrentar a vida adulta com mais segurança.

Os PCNs propõem um currículo baseado no domínio das competências básicas e que esteja em consonância com os diversos contextos de vida dos alunos. Diz o documento:

Mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos, estar formado para a vida, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e

agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado.

Portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem o Método Construtivista como de alfabetização. Surgida na década de 80, a partir de estudiosas da área como Ana Teberosky e Emília Ferreiro, esta linha defende que a escola deve valorizar o conhecimento que a criança tem antes de ingressar na escola. A sua ênfase é na leitura e na língua escrita, permite que a própria criança construa seus conhecimentos de acordo com seu desenvolvimento cognitivo, pode ser aplicado de forma individual ou coletiva, trabalha com o conhecimento que a criança traz para a escola, faz a união da língua falada, escrita e leitura em um único processo, e pode ser aplicado a qualquer criança. A partir desse método a criança se sentirá mais segura ao construir seu próprio conhecimento tornando-se um aluno consciente e responsável.

O método construtivista

O método construtivista baseia-se nas pesquisas de Jean Piaget sobre a construção do conhecimento, afirmando que este é o resultado da construção do próprio indivíduo. Essas conclusões são derivadas das suas pesquisas sobre “a origem e evolução da inteligência” que também se constrói na interação do sujeito com o mundo, considerando os fatores biológicos, experiências físicas, a troca social, e os processos de equilíbrio e desequilíbrio.

A aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A criança, antes de entrar na escola, já possui alguns conhecimentos como a linguagem verbal, por exemplo. Toda aprendizagem na escola tem uma pré-história. A atividade de criar algo novo a partir de um conhecimento já existente é uma manifestação exclusiva do ser humano, por isso o indivíduo pode e deve estar sempre criando algo novo a partir de seus conhecimentos prévios. E é nisso que consiste o método construtivista, onde o aluno constrói seu próprio conhecimento.

Do ponto de vista linguístico, o construtivismo deixa claro que para se aprender algo tem que praticar. Ou seja, para aprender a ler tem que ler e a escrever tem que escrever.

O método construtivista possui muitas vantagens: incentiva a criança a expressar o que sente e a

escrever e falar o que pensa; desperta a curiosidade e leva o aluno a buscar soluções para seus problemas, tornando-o um aluno crítico e capaz de responder pelos seus atos; estimula o ato da leitura e escrita; trabalha com a língua escrita com todas as dificuldades que nela existe a partir de sua própria produção de texto; no processo de aprendizagem da escrita não exige a ortografia e a sintaxe perfeita; dá valor à interação dos alunos em grupo, enfim, o método construtivista, não tem uma regra básica a ser seguida, pois parte da ideia de que o ensino tem que se basear na vivência de vida que o aluno traz para a escola: “Mais do que pensar em métodos, é preciso compreender os processos de aprendizagem da criança ao tentar reconstruir a representação do sistema alfabético.” (Emília Ferreiro e Ana Teberosky). Por isso os construtivistas são contra a elaboração de um material único para ser aplicado à todas as crianças, como as cartilhas, e rejeitam a prioridade do processo fônico.

CONCLUSÃO

Ao professor seja dado o direito de escolha do método que considere plausível e adequado aos alunos que tem diante de si. E quando inicia na tarefa de alfabetizar, ter a seu lado alguém para trocar ideias e discutir problemas costuma ser de um auxílio precioso. Mesmo depois de possuir experiência, uma boa prática é unir-se a um ou mais colegas que estejam alfabetizando para fazer um trabalho coletivo de reflexão e crítica.

Ainda não encontramos respostas para todos os problemas da alfabetização, é necessário continuar estudando, pesquisando, investigando, praticando a fim de desenvolver meios que resultem em uma aprendizagem efetiva.

Concluimos que todos os objetivos almejados para este trabalho foram alcançados com limitações, pois não foram totalmente esgotados. Limitações que servirão de pontos de partida para as próximas pesquisas como possíveis sugestões de estudo, em outras oportunidades.

REFERÊNCIAS

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

UM MUNDO DE POSSIBILIDADES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

Autor(a): **Vania Dias dos Santos Rodrigues**

Resumo

O presente trabalho tem como tema central a alfabetização e o letramento na Educação Infantil de uma forma lúdica. Demonstrando a importância desta fase da escolarização, e quanto devemos levar a sério as brincadeiras da pré-escola, valorizar estas vivências e os profissionais que nela atuam, pois as mesmas repercutem na continuação dos estudos e na formação do indivíduo como ser social que modifica a realidade em que está inserido

Palavras-chave: alfabetização; letramento; educação infantil; brincadeiras.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho abordou-se a discussão sobre a possibilidade de o processo de letramento iniciar-se na Educação Infantil, uma vez que sabemos que este processo se dá em contato com a função social da leitura e escrita, e a criança está inserida em uma sociedade que faz diversos usos destes processos mesmo antes da sua chegada a escola.

Considerando essa visão ainda mais no atual momento vivido pela humanidade em que, graças as novas tecnologias, as informações construídas podem ser acessadas quase que em tempo real por meio da internet, ou seja, nunca tanto conhecimento esteve tão disponível a tantas pessoas ao mesmo tempo.

Salientou-se também quais as consequências deste trabalho com a alfabetização e o letramento na formação dos indivíduos a curto, médio e longo prazos, sem desprezar a condição de ser necessário a utilização do lúdico para a realização do mesmo nesta faixa etária a qual se encontram os educandos da Educação Infantil.

Tendo como objetivo trazer à tona a importância da Educação Infantil na formação global do ser humano, formalizando a premissa de que brincando também se aprende. Aprende a interagir em sociedade,

respeitando a si e aos outros, aprende a entender o mundo que nos rodeia e a torná-lo melhor. Utilizando para isso a alfabetização e letramento não só não só na aquisição de leitura e escrita, mas na interação com mundo.

Portanto sendo a escola um local ao qual a criança passa boa parte de seu tempo, e é inserida a hábitos, valores e práticas que serão englobadas a sua formação como indivíduo dentro de uma sociedade, deve-se prestar muita atenção ao que se é ensinado e como, porque em pequena ou grande escala irá repercutir na vida, não só da crianças com dos que com ela convivem.

Esta pesquisa teve como metodologia a pesquisa bibliográfica sobre os assuntos abordados ao longo do trabalho, tendo como suporte as concepções de Magda Soares e Regina Scarpa dentre outros autores, para a fundamentação teóricas das ideias desenvolvidas.

Logo, o estudo partiu da discussão da alfabetização e letramento serem ou não dois processos diferentes na aquisição da leitura e escrita, visto que dependendo das concepções a respeito sobre estes termos pode-se alterar as ações dentro da sala de aula.

Passando pela importância do brincar na faixa etária em que se encontra a criança nesta fase de escolarização, bem como da Educação Infantil na formação do escolar indivíduo nas demais séries pelas quais ele frequentará, e de sua formação como cidadão atuante na sociedade em que vive.

Finalizando com a comprovação de que a alfabetização e o letramento podem e devem ocorrer na Educação Infantil, considerando que estes processos se iniciam desde o momento que nascemos, pois vivemos em sociedade, o que por si só, nos trará poucos ou muitos contatos com estas linguagens.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, PROCESSOS DISTINTOS?

Muito tem se discutido sobre a alfabetização e letramento na área da educação, e suas definições vão sofrer variações segundo os autores estudados. Há os que defende que a alfabetização por si só já englobe o letramento e os que dissociem alfabetização e letramento como dois processos diferentes.

Segundo Soares (2004) alfabetização e letramento são dois processos distintos e diferentes, porém interdependentes, visto que mesmo pessoas analfabetas podem ser letradas e o contrário também pode ocorrer, pessoas alfabetizadas, mas não letradas. A autora defini que:

Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto

de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita.

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidade várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos...habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos... (SOARES, 2004, p.91 e 92)

Assim para a autora, a habilidade de codificação e decodificação do sistema de escrita, o ensinar e/aprender a ler e escrever faz parte da alfabetização e o uso social deste aprendizado, de modo consciente dentro da sociedade e no dia-a-dia para se orientar e posicionar no mundo, é o letramento. Porém para Soares (1998) esses dois processos não devem se dissociar, ou seja, a prática de ensinar a ler e escrever deve ocorrer no contexto das práticas sociais de leitura e escrita.

Soares (2004), afirma também que os conceitos de alfabetização e letramento tendem a ser confundidos ou sobrepostos e por isso há a necessidade de distingui-los, como também de aproximá-los. Acredita que seja essencial discriminá-los porque a introdução do termo letramento tem ameaçado a especificidade do processo de alfabetização. Enquanto sua aproximação é o processo de alfabetização altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este depende do anterior.

Deste modo a autora sentencia:

(...) são processo (..) indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (...) (SOARES, 2004, P.13)

Moraes e Albuquerque (2004) corroboram com a ideia de que são processos distintos uma vez que afirmam que ao alfabetizar letrando é necessário que a criança tenha vivências de práticas do uso da leitura e escrita, ajudando a criança a reconstruir a invenção social da escrita alfabética.

Vemos aqui que a alfabetização quando relacionada ao letramento torna-se mais significativa, pois não consiste em atividades mecânicas de reprodução. É associada ao pensar, a vivência do aluno e as descobertas que ele pode fazer sobre o mundo. Fazendo sentido de ser aprendido, pois vem de encontro com suas necessidades reais, tendo funcionabilidade no cotidiano do educando, ou seja, não se aprende só porque é um conteúdo da escola, mas porque é útil para minha vida.

Já Ferreiro (2001) considera que o termo letramento está intrínseco no processo de alfabetização, e esta começa antes do ingresso na escola, pois a criança é um ser social que possui uma bagagem de contato com a escrita também fora da escola.

Portanto, o processo de aprendizagem da leitura e escrita incluem a compreensão do sistema e sua possibilidade de utilização simultaneamente. Deste modo, nenhuma criança ingressa na escola sem nenhum conhecimento da escrita e leitura.

Desta maneira a autora não separa o processo de alfabetização do processo de letramento, porque os considera processos associados de aprendizagem que levam o indivíduo a compreender e apropriar-se da leitura concomitantemente, rejeitando a distinção de dois termos, por não consentir um período preliminar de decodificação ao período em que se percebe a função social do texto.

Podemos afirmar então que compreender e concretizar o processo de alfabetização vai muito além do método de ensino utilizado, tendo em vista que muitos pormenores irão determinar que a compreensão da língua escrita como sistema seja maior ou menor. Isso quer dizer a criança já chega à escola com suas hipóteses de escrita, fazendo mesmo sem ter consciência plena, inferências sobre as características da escrita isto a partir de textos socialmente significativos para ela, como reconhecer os rótulos de produtos utilizados pela família.

De acordo com Cagliari (1993) a alfabetização é um conceito muito mais amplo do que a aprendizagem da leitura e escrita, pois deve-se chegar à compreensão do que se lê e escreve, nos levando a uma compreensão da sociedade a qual se está inserido e interagindo com esse meio social.

Para este autor mesmo antes de ler e escrever a criança já está inserida no meio letrado, pois veem outdoors, ouvem histórias lidas pela família, propagandas em revistas, percebendo seus usos e funções no cotidiano fora da instituição escolar.

Tal separação dos processos pode ter se dado devido ao fato de observamos muitas práticas ainda desconectas da realidade vivida pelas crianças, como se essas não tivessem nenhum contato com a leitura e escrita fora da escola. Embora com cita Emília Ferreiro:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começam a alfabetização muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (FERREIRO, 1999, p.23)

Concebendo ou não a alfabetização e letramento como processo separados todos os estudiosos da educação defendem que esse processo deve ser significativo para o educando, estando intimamente ligado as vivências em sociedade, deixando de lado atividades de mera repetição e reprodução de palavras, sílabas ou letras.

Soares (2004) ainda salienta a alfabetização, entendida como processo no qual se adquire o sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica não pode ser ofuscada pelo letramento, pois senão a alfabetização perde sua especificidade, ambos são importantes na aquisição do conhecimento.

O que sabemos é que o conceito de alfabetização pode variar de acordo com as épocas, culturas, os avanços das tecnologias e demais inovações do mundo e da sociedade, fazendo necessário que o professor esteja aberto as mudanças que acontecem em seu tempo. Isto exige que o educador encontrar novas formas de tornar prazeroso e eficaz o processo de alfabetização e letramento em qualquer etapa da escolarização que o aluno esteja incluso.

BRINCAR É COISA SÉRIA.

Devido as grandes mudanças em nossa sociedade, como inserção da mulher do mercado de trabalho fora do lar, surgiu a necessidade de creches e pré-escolas, pois havia a carência de um lugar ao qual a criança pudesse ficar no período que não estava com a mãe.

No entanto a educação infantil não se deteve apenas a este fim, indo muito além, quando várias áreas do conhecimento humano passaram a investigar e colaborar com essa fase da educação, entre elas podemos citar a psicologia, a biologia, a sociologia, a pedagogia etc.

Comprova-se esta evolução da educação infantil quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº9394/96, em seu artigo 29 coloca como objetivo da educação infantil o desenvolvimento integral da criança, corroborando com as ações da família e da comunidade. Sendo ainda reforçado esta ideia com a criação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI, em 1998.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil (1988) a educação infantil deve ser de qualidade com princípios pedagógicos que contribuam para a processo de formação do ser social e histórico que é a criança desde sua mais tenra idade. Consequentemente, são as ações intencionais do professor permitirão o desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo, ético, estético, de relação interpessoal e inserção social da criança.

A educação infantil passa a ser vista como uma parte importante da na formação do indivíduo, ela é responsável por propiciar o desenvolvimento integral da criança, entendendo-se com isso que esta deve ser

norteada por um caráter educacional estruturado (ANGOTTI,2006).

Antunes (2004) considera que essa etapa educacional é imprescindível para o desenvolvimento humano, uma vez que se vale da informação de que a própria ciência afirma, que o intervalo de tempo que vai da gestação até o sexto ano de vida é o mais importante na estruturação das bases para o desenvolvimento das competências e habilidades que serão constantemente elaboradas e reelaboradas ao longo da existência do indivíduo.

É de suma importância lembrar que educadores devem ser extremamente profissionais ao trabalhar com as crianças desta faixa etária, mas isso quer dizer também brincar, explorar o lúdico da criança como bem posiciona Angotti,

A definição de uma profissionalidade para educadores infantis deverá considerar o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil [...] de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade. (ANGOTTI, 2006, p. 19).

Assim, a partir do brincar que vamos fazendo o indivíduo evoluir, como disse Fulghum (2004) ter aprendido as coisa mais significativas no jardim infância, como a dividir tudo com os companheiros, que não se deve bater em ninguém, pedir desculpas, lavar as mãos antes de comer, desenhar, pensar, cantar, olhar tudo ao seu redor e mais uma porção de coisas simples, mas que modificam o modo de agir do adulto no futuro. O autor deixa muito claro esta concepção ao afirmar:

Tudo que eu precisava, mesmo, saber sobre como viver, o que fazer e como ser aprendi no jardim de infância. A sabedoria não estava no topo da montanha mais alta, no último ano de um curso superior, mas sim no tanque de areia do pátio da escolinha maternal. (FULGHUM, 2004, p. 16).

Ou seja, no ambiente educacional da educação infantil a brincadeira é de caráter estimulante, sendo também responsável pelo desenvolvimento da criança, por meio de atividades que estimulem e exercitem seus sentidos, envolvendo todo o seu corpo com movimentos e ações que se transformam em aprendizagem.

Isto deve ocorrer para que assim a criança possa sentir, ouvir, tocar, degustar e vocalizar-se por meio da brincadeira, e esta a leve a adquirir sua autoconfiança e competência de acordo com sua capacidade de expressar-se.

À vista disso, torna-se muito inteligível como o brincar é coisa séria, o que segundo Angotti (2006) pensar no para que a educação infantil significa mudar a sociedade, pois estaremos desenvolvendo e realizando pessoas mais integras, com vivências interpessoais, sociais, culturais mais intensas e plenas, sendo a todo momento respaldadas e guiadas por ações educacionais.

Tais ações educacionais Garcia (1993) elucida ao discursar que mais do que continuar a aprendizagem da linguagem escrita, a educação infantil deve permitir a criança experimentar e expressar-se pelas mais diversas linguagens, sejam elas corporal, plástica, através do vídeo, musical, teatral, mímica e até o da informática, porque desta maneira estaremos desenvolvendo ao máximo o potencial do educando.

Desta maneira todo esse processo de busca pela qualidade da educação infantil, faz com que ela deixe de ser somente assistencial e passe ao caráter educacional e formativo tanto dos aspectos físicos como cognitivos da criança, gerando uma nova ordem de ampliação e organização desta fase a escolarização do educando.

Isto posto, infere-se que a ação pedagógica na educação infantil ter estar comprometida com o cuidar, o educar e o brincar, e esta tríade deve caminhar junto, tendo por objetivo o desenvolvimento integral da criança. Deixando claro com isso que a educação infantil é uma etapa primordial para a criança e seu desenvolvimento, e o brincar/brincadeira/brinquedo é o conteúdo indispensável na sua formação social uma vez que é pelo lúdico que a criança aprende.

Por consequência deve-se considerar as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas da criança oferecendo experiências que contribuam para o exercício da cidadania respeitando a dignidade e os direitos das crianças, ponderando suas diferenças, o direito de brincar, seu acesso aos bens culturais, sua socialização, e ainda ao atendendo dos cuidados essenciais (RCNEI, em 1998).

Percebesse assim, que a educação infantil abrange um espaço de múltiplas facetas, onde cabem muitas vezes os opostos como a ordem e a brincadeira, a fala e a escuta, o coletivo e o individual, o som e o silêncio, a razão e a emoção dentre tantas outras coisas que fazem a beleza da vida e podem contribuir para a formação do ser integral do aqui e agora, como também o ser do futuro.

LETRAMENTO COMEÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

E dentro deste universo da educação infantil, onde cabem tantas coisas cabem também a alfabetização e o letramento, de uma forma diferente ou mais tranquila por assim dizer, com menos cobranças, mas muito compromisso.

Soares (2009) defende que como acesso inicial da língua escrita, não podemos pensar somente em grafar e decodificar palavras, mas sim aprender a fazer o uso social da leitura e escrita. Desta maneira ao trabalharmos a alfabetização e letramento na educação infantil podemos iniciar com a compreensão de seu uso, do contato com os conhecimentos vindo desta prática, para instigar a vontade de aprender e fazer uso da leitura e escrita.

Mas como, numa etapa educacional onde as crianças ainda não leem ou escreve por si mesmas? Nesta hora entra o papel do professor, não como detentor do saber e sim como seu guia, seu leitor, seu escriba, seu meio para chegar aos fins. O professor aqui é um instrumento que o aluno utiliza para entrar no mundo da leitura e escrita, e suas ações para suprir a curiosidade das crianças, sempre pensando na forma lúdica de apresentar os conhecimentos aos seus alunos fará toda a diferença no processo de aquisição da leitura e escrita, pois essa não será uma obrigação e sim um desejo, uma sede de poder fazer também.

No entanto a autora também deixa muito claro que já na educação infantil a criança deve ser introduzida ao sistema alfabético e suas convenções, porém com atividades significativas ao cotidiano desta faixa etária, pois embora sejam práticas diferentes a alfabetização e o letramento se completam.

Afinal não se pode deter o conhecimento das crianças, já que mesmo antes do ingresso na educação infantil, elas já estão em contato com o mundo da leitura e escrita através dos adultos com quem convive, uns terão grande acesso outros menos, no entanto o terão.

Como coloca Scarpa (2006), muitos dos alunos vivem esse contexto dentro da própria casa, pais alfabetizados, livros na estante, as letras do teclado do computador, um irmão mais velho. E aos que não tem tantos estímulos assim são as práticas de alfabetização e letramento na educação infantil, que permitirão o mesmo acesso que as outras crianças têm em casa.

A autora em questão, ainda coloca que as informações sobre a escrita viriam de formas variadas, em brincadeiras com a sonoridade das palavras como em uma parlenda, reconhecendo semelhanças e diferenças entre seu nome e o dos colegas, manuseando os mais variados tipos de material escrito, o que é lido pelo professor aos alunos e, mesmo a escrita de textos coletivos tendo o professor como escriba.

Fica evidente que a organização do trabalho de leitura e escrita pode ser iniciada já na educação infantil, considerando sua experiência prévia e condição a infância. Cabe ao educador então criar contextos significativos para o contato da crianças com a leitura e escrita, trabalhando com temas de interesse

do educando, pois isso desafia a criança a lidar com as diversidades de textos que conhecem e de outros que precisam conhecer sem perder de vista os conteúdos que se pretende atingir.

Na educação infantil faz-se necessário o uso do lúdico para que a aprendizagem seja prazerosa, e mesmo que os rabisco, desenhos, jogos e brincadeiras não sejam atividades alfabetizadoras em si, já integram esse processo, pois geram um sistema de representação que irá facilitar o entendimento do sistema de representação de sons e signos que é a língua escrita (Soares, 2009).

Autora ainda afirma, que leitura frequente de histórias para os alunos da educação infantil é de suma importância, porque aumenta o repertório de vocábulos do qual a criança faz uso, desenvolve sua imaginação e criatividade, o que lhe será muito útil futuramente na escrita de uma produção de texto ou na busca por formas criativas de solucionar problemas do seu cotidiano.

O contato e manuseio do material escrito permite que gradativamente as crianças conheçam as características formais na linguagem, como que escrevemos da esquerda para a direita, de cima para baixo na folha, que utilizamos letras, que os livros podem nos trazer informações novas ou apenas confirma que outros também pensam como nós.

Além disso deve-se explorar a interpretação dos elementos das histórias, seu título, as ilustrações, fazer interrupções na leitura com perguntas que instiguem a compreensão e inferências de fatos. O relato da história oralmente ou através de desenhos faz com que a criança perceba que suas ideias podem ser representadas de uma forma diferente da fala.

Todas estas ações no futuro serão úteis na interpretação e compreensão que é lido individualmente, ou seja, a leitura de textos, não só literários, é uma poderosa ferramenta para a aquisição do letramento na educação infantil (Soares, 2009).

A partir dessas experiências é natural que a criança passe a querer fazer o seu registro também, seja para lembrar de algo que aconteceu, para escrever um bilhete para a professora, para ensinar uma música para a mãe e, deste jeito a criança vai compreendendo a função da leitura e escrita e se apropriando da mesma como algo natural, divertido e principalmente que faz sentido de fazer parte da sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos então perceber o quão importante é a educação infantil para a construção de uma sociedade mais igualitária, seja por estimular vivências que as crianças não apresentam em casa, ou mesmo por permitir as

experienciar numa intensidade maior, com novos olhares e em novos contextos.

Não nos esquecendo, dos hábitos e valores que são trabalhados desde a mais tenra idade e que possibilitará a formação do indivíduo que faz uso de suas habilidades e respeita a si mesmo como aos seus pares, como cidadãos atuantes na sociedade, lembrando-se de aprender, dançar, cantar, ter responsabilidade, cuidar, descansar, ajudar, lavar as mãos, sorrir, olhar e assim participar da construção de um mundo melhor para si e também para o outro.

Portanto brincar realmente é coisa séria, uma vez que toda essa brincadeira pode e deve gerar experiências que serão transformadoras não só na vida da criança como no seu entorno, no presente e também no futuro, dentro e fora dos muros da escola.

E neste espaço físico e também de tempo chamado educação infantil, onde tantas coisas cabem, cabe também o processo de alfabetização e letramento, aproveitando as brincadeiras e curiosidade inerentes a essa fase da vida, para que as próximas sejam mais leves e produtivas.

Isso ocorrerá utilizando-se de atividades, recursos tecnológicos, brinquedos e brincadeiras que deem sentido e relevância ao que é trabalhado no cotidiano da Educação Infantil, não iremos nos ater a alfabetização e letramento do mesmo modo que estes ocorrem no ensino fundamental, mas também não podemos excluí-lo da realidade escolar nesta fase da educação.

Claro que o professor tem um papel singular, o de ser presente, estar presente, construir e reconstruir com seus alunos, tornando-se um pouco aluno a medida que todos ganham nesta troca, pois a educação infantil não é só cuidar mas também colaborar para a formação de um cidadão consciente de seu papel no mundo e para o mundo.

Bibliografia Consultada

ANGOTTI, Maristela, (Org.). Para que, e para quem e por quê. In: _____./ **Educação Infantil**./ Campinas: Alínea, 2006.

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil: prioridade imprescindível**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. vol. I, II e III.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10ed. São Paulo: Scipione, 1997.

- FERREIRO, Emilia. **Com todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999
- _____. **Reflexões sobre alfabetização**. tradução Horácio Gonzáles et.al. 24ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GARCIA, Regina Leite. Discutindo a escola pública de Educação Infantil - a reorientação curricular. In: GARCIA, Regina Leite (org.) **Revisitando a pré-escola** - São Paulo : Cortez, 1993.
- FULGHUM, Robert. **Tudo o que eu devia saber aprendi no Jardim de Infância**. São Paulo: Best Seller, 2004.
- MORAIS, A. G. e ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SCARPA, Regina. **Alfabetizar na Educação Infantil. Pode?** Revista Nova Escola. Ed. 189. Fev. 2006. Disponível em : <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/alfabetizar-educacao-infantil-pode424823.shtml>. Acesso em Ago./2015.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. 2004. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004, pp. 89-113.
- _____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Rev. Bras. Educ. nº 25, Rio de Janeiro, Jan./Abr., 2004. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em Jul./2015.
- _____. **Oralidade, alfabetização e letramento**. Revista Pátio Educação Infantil - Ano VII - Nº20. Jul/Out. 2009. Disponível em : <http://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>. Acesso em Ago./2015.

O REPERTÓRIO MUSICAL INFANTIL

Autor(a): **Vania Dias dos Santos Rodrigues**

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 a mesma passe a fazer parte do processo de formação educação auxiliando no aprendizado de criatividade da criança.

Palavras-chave: musicalização; educação infantil; brincadeiras.

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. É importante que o repertório de músicas apresentado às crianças seja amplo e diversificado, composto de obras clássicas, populares, étnicas, cantadas ou instrumentais.

Um repertório diversificado qualificará a escuta das crianças, que podem aprender que há muitos tipos de música, não apenas aquela relacionada ao universo supostamente “infantil”. Quanto mais diversificado o repertório, mais as crianças terão condições de identificar, reconhecer elementos e desenvolver preferências musicais.

A experiência de vivenciar sons e silêncios ajuda os bebês a perceber os sons do ambiente e a reagir a sons e músicas por meio do olhar, movimentos e expressões vocais. Eles logo passam a compartilhar com adultos e outras crianças os estados emocionais e afetivos provocados pelos sons e pela música.

As crianças desde cedo reconhecem suas músicas preferidas pelo movimento corporal que promovem e costumam dar-lhes algum nome para identificá-las. Essa progressiva atividade de escuta musical as sensibiliza com relação às qualidades específicas da música, estimulando, incidindo e promovendo o desejo de produção sonora e musical. Elas podem construir, com a ajuda do professor, diferentes objetos sonoros e instrumentos musicais e ampliar o repertório de músicas e canções, brinquedos de roda, jogos musicais, parlendas e trava-línguas etc. Outra atividade muito apreciada pelas crianças, e que integra a socialização, a criação e a reflexão em grupo é a sonorização de histórias, quando as narrativas podem ser acompanhadas por objetos sonoros e instrumentos musicais. Nestas atividades, longe de fazer, ouvir e reproduzir sons sem refletir, as crianças percebem questões relacionadas aos sons e à música, inseridas em contextos de realizações musicais muito significativas. Certamente crianças que tenham a oportunidade de uma vivência musical desta qualidade terão todas as condições para improvisar e criar.

As crianças de cinco anos podem ser incentivadas a improvisar em grupo, buscando agrupar ou coordenar diferentes sons e criar pequenas frases musicais e canções que envolvam os nomes dos amigos e rimas. Outra experiência importante diz respeito ao registro dos sons por meio de formas gráficas. As crianças podem aprender a desenhar aquilo que ouvem – um som curto, comprido, grosso ou fino, por exemplo. Estas produções

podem ser comentadas, comparadas e até mesmo relidas pelo grupo, como “partituras gráficas”. Estes registros podem ser enriquecidos com outros materiais, como massinha, lãs, barbantes, botões ou tampinhas, que permitem associações com diferentes tipos de sons e podem ser “lidos” de diferentes maneiras.

Juntamente com o professor, parceiro nas descobertas e na apreciação musical, as crianças podem participar cada vez mais de conversas sobre música: sobre as características, instrumentos utilizados, sentimentos que despertam 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 desmafagafizador 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 é 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 lingüística 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 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.

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 a 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 brincadeiras 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. **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.

OS PANORAMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Autor(a): **Marcos Aurelio Andrade Valentim**

Resumo

Podemos afirmar que quando a criança com dois ou três anos, tem em seu poder livros para manusear, familiares que leem corriqueiramente livros ou jornais, esse hábito forma-se um hábito de fazer parte desse mundo. Fala também que a alfabetização, de um modo amplo, começa desde sempre e não acaba nunca, pois a cada fase da vida o indivíduo está num processo de alfabetização diferente. Na fase em que a criança se encontra inserida na escola, onde tem início o estudo da alfabetização, os pais, ao detectarem falhas no início, precisam saber que antes de a criança começar a escrever corretamente, ela escreve do jeito dela, pois está no processo de aprendizado da leitura e da escrita.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; educação infantil; processo de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Na escola é preciso voltar os esforços para a alfabetização, para tanto é preciso ter em mente alguns pontos fundamentais.

Primeiro é necessário saber o que quer fazer e o que se entende por alfabetização, pois muitos problemas surgiram na história da alfabetização porque os objetivos a serem alcançados não eram muito claros. Como no período preparatório em que deram tanta ênfase aos exercícios preparatórios deixando de lado o mais importante que era o conteúdo específico que torna uma pessoa alfabetizada.

O segredo da alfabetização é a leitura (decifração). Escrever é uma consequência do conhecimento que se tem para ler. Portanto, o ponto principal do trabalho é ensinar o educando a decifrar a escrita e, em seguida, a aplicar esse conhecimento para produzir sua própria escrita. Como fazer isso? Aprende-se a ler e a escrever, lendo e escrevendo, portanto é necessário repensar as atividades que até então tem feito parte da rotina e

descartar as que nada têm a ver com os objetivos, tornando, assim, o trabalho mais simples e mais tranquilo tanto para o professor como para o aluno.

A alfabetização realiza-se quando o aprendiz descobre como o sistema de escrita funciona, isto é, quando aprende a ler, a decifrar a escrita. De posse desses conhecimentos, escrever nada mais é do que colocar no papel esses conhecimentos fornecidos pela leitura.

Outro fator importante para que ocorra a alfabetização satisfatoriamente diz respeito à quantidade de alunos para cada turma a ser alfabetizada. Mais de vinte alunos por professor cria dificuldades muito sérias para um bom trabalho. Depois de algumas semanas de aula, professores e alunos passam a viver numa irritação geral causada pelo excesso de alunos. Também, as salas de alfabetização precisam ser mais espaçosas para permitir maior mobilidade às crianças, pois estas odeiam ficar sentadas, gostam de escrever em pé, às vezes até deitada.

AS CRIANÇAS SÃO FALANTES NATIVAS

As crianças aprendem a falar desde o seu primeiro ano de vida, portanto não há necessidade de a escola se preocupar com isso na alfabetização. São todas falantes nativas do português, cada uma falando no seu dialeto da região em que nasceu e viveu e que é partilhado pelas pessoas com quem convive. A preocupação da escola será ensinar a norma culta, o que deve começar na alfabetização, porém, como atividade secundária no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Qualquer aluno pode alfabetizar-se perfeitamente sem precisar mudar o modo de falar de seu dialeto. O aluno precisa descartar o seu dialeto para aprender a norma padrão.

Segundo Cagliari (2009, p. 107):

[...] o professor não precisa preocupar-se com o fato de seus alunos falarem errado no início. Não é necessário que os alunos aprendam a pronunciar bem as palavras, sílabas ou outros elementos fonéticos para aprenderem a escrever as palavras. Uma coisa não é condição para a outra.

Na sociedade, a variedade linguística deve adaptar-se ao contexto, às exigências do momento, do lugar e das pessoas com quem se fala. Na sociedade em que vivemos, as pessoas acabam falando mais de um dialeto dependendo do local que frequenta e com quem está, como no serviço, em casa, na sociedade, com os colegas, entre outros. Variações de pronúncia, de concordância, de regência, fazem parte da vida dos falantes em geral,

marcando um uso informal e outro formal da língua. (MASSINI-CAGLIARI, 1997b)

VALOR DA ALFABETIZAÇÃO

A descoberta do mundo da escrita é mais fácil para alguns alunos do que para outros. As crianças que vivem em casas onde há livros, revistas, jornais, onde as pessoas leem e escrevem, começam logo cedo a se interessar por essas atividades e saber coisas a respeito da escrita e seu funcionamento. Por outro lado, crianças que vivem em casas onde não se lê e não se escreve crescem tendo outro tipo de comportamento e de conhecimentos a respeito da escrita e da leitura.

Para algumas pessoas, ler e escrever, não tem tanta importância como para nós que normalmente achamos que seria. Ganhar dinheiro é o que mais importa. Muitas crianças vindas de classes pobres e que em casa ninguém se interessa pela leitura, não leem, não escrevem, não há livros para serem manuseados, ou seja, não há nada que o insira no mundo letrado, não veem nada mais do que obrigação de ter que vir à escola para aprender a ler e a escrever. Para elas, aprender a ler e a escrever é simplesmente fazer a lição da escola.

Algumas classes, com crianças que frequentaram escolas de educação infantil, têm alunos que sabem muito mais a respeito da escrita.

Por este motivo, o professor deve fazer um levantamento antes de organizar o trabalho de ensino. É imprescindível reconhecer e respeitar esses conhecimentos das crianças, conversar a respeito do que significa aprender a ler e a escrever, o que se faz com esses conhecimentos, em que sentido a vida das pessoas se modifica depois que aprendem a ler e a escrever, quais as previsões de uso desses conhecimentos pelo resto da vida, fora da escola. É necessário criar expectativas com relação ao trabalho escolar de alfabetização que terão pela frente motivando-as a aprender mais rápido, uma vez que elas constatam que já sabem muita coisa.

A escola sempre parte do princípio de que o professor é quem decide o que é bom e o que deve ser excluído do processo educacional. Mas é bom também perguntar aos alunos quais são seus anseios. O que eles pretendem escrever? O que pretendem fazer no começo da alfabetização? O que pretendem fazer depois, quando já souberem ler e escrever fluentemente? O que pretendem fazer depois, quando saírem da escola já formados? (CAGLIARI, 2009. p. 109)

Para muitos alunos, o professor necessitará explicar o que significa aprender a ler e a escrever, segundo

as expectativas da escola e da sociedade. Deve, também, fazer todos os alunos verem e entenderem a importância do trabalho escolar que irão começar. Com alguns alunos, o professor deverá tomar cuidados especiais, devendo ensinar noções que parecem óbvias a todo o mundo, mas que não foram sequer percebidas por algumas crianças.

É comum, a escola subestimar a vontade dos alunos, mas muitos professores se surpreendem com as exigências das crianças, pois muitas chegam ansiosas para fazer lição, o que para algumas é copiar coisas que lhes interessam, porém, o professor já ouviu falar de que cópias não são recomendadas e não permitem que seus alunos façam gerando frustração neles. Porém, é aconselhável deixar que, às vezes, as crianças façam coisas por iniciativa própria, mesmo que isso seja uma missão quase impossível por gerar muita bagunça na aula, do que ficar obrigando-as a fazer somente atividades que o professor determinar. Quando estas fazem atividades por conta própria, o processo de aprendizagem torna-se mais rápido, mesmo que os resultados aparentemente não sejam tão organizados e muito bem apresentado como os que são feitos sob o controle direto do professor.

MÉTODO SEM MÉTODOS

“O bonito da verdadeira educação é ser um caleidoscópio: a diferença a todo instante é seu charme e beleza; cada momento revela algo novo e surpreendente. A educação deve formar pessoas diferentes, não clones, réplicas intelectuais.” (CAGLIARI, 2009)

O melhor método de trabalho para um professor deve vir de sua experiência, baseada em conhecimentos sólidos da matéria que leciona. O fato de não ter um método preestabelecido não significa que o ensino seguirá navegando à deriva. (CAGLIARI, 1992). O professor é quem vai determinar o que e como será o processo de alfabetização de sua turma, afinal de contas ele é um educador. O fato de não se ter um método rígido para alfabetizar não significa que o trabalho dele será feito sem método algum.

Quando o professor é um bom conhecedor do que irá lecionar, ele tem um jeito particular de ensinar, assim como os alunos têm seu jeito de aprender. Essa heterogeneidade é fundamental em todo processo educativo.

Há órgãos públicos da educação que defendem que o processo de ensino deve ser igual em todas as

instituições e que os professores devem trabalhar todos com os mesmos métodos para que, quando um aluno mudar de uma instituição para outra, não sinta dificuldade de acompanhar a nova turma. Se isso acontecer, o aluno deve se adaptar à nova realidade, assim, como, na vida real estamos sempre nos adaptando às novas experiências. E com o tempo, isso acontecerá inevitavelmente.

O professor que domina a matéria não precisa se preocupar com o método que deverá seguir: ele saberá entender e resolver tudo o que encontrar pela frente na sala de aula; ele saberá o que, como e quando passar aos alunos, de maneira organizada, suas atividades dentro do processo de ensino. Tudo isso acaba se traduzindo num método de trabalhar de cada docente. Após o término do ano letivo, este chega à conclusão que nada do que aconteceu foi por acaso, mas que houve intenção de realização, houve decisões importantes, houve opções de escolha, enfim, houve, na prática, um método de trabalho. Porém, o que aconteceu neste ano não quer dizer que deverá ser repetido no ano seguinte, afinal, os alunos serão diferentes e surgirão novas experiências e novos acontecimentos.

Quando se utiliza o mesmo método ano após ano, ocorre o erro de supor que o que conduz o ensino e a aprendizagem é a estrutura programática de um método e não a intenção entre o processo de ensino e de aprendizagem, mediado pelo professor, levando em conta a realidade de seus alunos, a cada dia de aula.

TEMPO PARA ALFABETIZAR

Ao longo dos últimos anos, o processo de alfabetização se confundiu com tantas coisas e ficou amarrado a tantas atividades inúteis que o tempo necessário para um aluno se alfabetizar se prolongou demais. Hoje, com o ciclo básico e o ensino de 9 anos, o aluno tem até o terceiro ano para se alfabetizar.

Segundo Cagliari (2009):

Se a escola eliminar o entulho do período preparatório, se for clara e objetiva, priorizando a decifração da escrita como segredo da alfabetização e dedicando uma hora por dia às atividades específicas, todos os alunos aprenderão a ler (com mais ou menos dificuldade) em dois ou três meses de trabalho. Esse é o tempo suficiente para que os alunos aprendam a decifrar o que está escrito. Quem sabe fazer isso está, tecnicamente falando, alfabetizado. O resto é o desenvolvimento dessa habilidade e a complementação com conhecimentos que serão aprendidos depois.

O bom profissional tem ideias claras a respeito do que esperar de seus alunos em todos os períodos da escola, caso contrário, terá seu trabalho desorientado e confundirá os alunos. O mais importante neste processo é a decifração da escrita. O aluno sabendo decifrar a escrita terá condições de desenvolver, até por si próprio, o resto do processo de alfabetização, explorando a extensão e a profundidade da matéria. O professor que sabe disso trabalha mais satisfeito, porque consegue acompanhar o progresso de seus alunos, valorizando o que cada um faz, inclusive o seu próprio trabalho.

Agora, o professor que exige demais do processo de alfabetização, tem pressa para resolver todos os problemas de fala, leitura e escrita dos alunos em apenas um ano pode acabar frustrado. É necessário acalmar a ansiedade e ter perspectivas mais realistas. O tempo é o melhor remédio, e a paciência, uma virtude do educador. O importante é o profissional trabalhar constantemente com perseverança e calma, porque a aprendizagem não tem dia marcado para acontecer nunca acabar.

O PROBLEMA DA REPRODUÇÃO DE MODELOS

Um fato comum que se nota em alguns alunos é o de que nos primeiros anos de escolaridade sempre foram excelentes estudantes, mas a partir do terceiro ano começa a apresentar sérias dificuldades. Na alfabetização, apresentava seus cadernos com lições bem feitas e sem erros de ortografia. De repente, apareceram as dificuldades insuperáveis porque a tarefa não consiste mais em reproduzir o modelo dado pelo professor, mas exige que o aluno tome a iniciativa de fazer uma produção de texto ou o que for possível nas diversas atividades escolares. Este aluno, que agora não é mais capaz de escrever sem cometer inúmeros erros de ortografia, não aprendeu, de fato, como o sistema de escrita funciona, como se lida com o texto oral e o escrito, como funciona a ortografia e como se resolvem dúvidas. Simplesmente fazia o que o professor mandava, seguindo o modelo das coisas já dominadas. Nesse momento, o aluno começa a refletir sobre seu trabalho, sobre como funciona a escrita, como funciona a cabeça do leitor, achando, talvez, que vai encontrar em todos os leitores uma espécie de professor que apaga seus erros colocando o certo quando necessário. Em vez disso, encontra a constatação do seu fracasso, levando ele próprio, os professores e seus pais ao desespero.

Ao invés de ficar repetindo um modelo e construindo a escrita apenas com elementos já dominados, o aluno deveria ter tido a oportunidade de errar e refletir sobre o sistema de escrita, elaborando suas próprias hipóteses a respeito dela.

Assim, ele começaria a reproduzir escrita como se fosse um iniciante no processo de alfabetização

eliminando seus problemas de escrita logo no início.

O professor deve saber que nem sempre um aluno que escreve corretamente está sabendo o que está fazendo e como funciona o sistema de escrita. Por outro lado, não é porque um aluno erra, ao tentar escrever uma palavra, que ele não esteja aprendendo a escrever.

O método da reprodução de modelos, ou seja, das cartilhas, preocupa-se somente com o ato de escrever em si, uma vez que o resultado é controladorigidamente pelo professor e passa a ser então totalmente previsível. Ao contrário deste, o aluno que tem seu espaço de aprendizagem aberto pelo professor para construir seu conhecimento, sabe que o ato de escrever é uma tentativa que pode levar a um resultado correto ou não. Sabedor disso, o aluno deverá fazer um juízo de valor sobre sua ação e verificar se obteve êxito. Nesse caso, o professor sabe perfeitamente bem que, primeiro, precisa deixar o aluno aprender a escrever, para depois cobrar dele o resultado esperado, em termos de correção ortográfica e perfeição gráfica.

CONCLUSÃO

O objetivo desse trabalho é fazer uma reflexão sobre como ocorre a alfabetização, bem como conhecer as estratégias e procedimentos metodológicos que deveriam ser utilizadas pelos professores em sala de aula no processo de aprendizagem dos alunos alfabetizando, tornando a escola um espaço de aprendizagem de qualidade para todos os envolvidos. Para tanto, foi necessário identificarmos e compreendermos o desenvolvimento histórico da alfabetização; descrevermos os métodos de ensino utilizados no decorrer dos anos para aperfeiçoar a prática pedagógica dos docentes do ensino regular.

Desse modo, procuramos apresentar o processo de aprendizagem na fase da alfabetização, pois este tem sido vivenciado como um desafio significativo para os professores que dele participam em função de suas percepções muitas vezes equivocadas sobre as questões envolvidas.

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.

CONHECENDO O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO HIPERATIVA (TDAH)

Autor(a): **Edilaine Denize Braga**

Resumo

Há um interesse grande em verificar os sintomas que levam ao transtorno TDAH, pois a identificação do mesmo às vezes se torna difícil pela falta de conhecimento do professor que não tem informações necessárias para diagnosticar a criança que possui o TDAH/Hiperatividade. BARKLEY (2002) aborda o TDAH sob o ponto de vista da genética, sendo assim como um transtorno neurobiológico que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Caracteriza-se por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade.

Palavras-chave: TDAH; hiperatividade; educação infantil.

INTRODUÇÃO

A hiperatividade só é aprovada quando a criança principia a sua vida escolar, isso se dá em média, aos 05(cinco) anos de idade. *Alguns fatores de desenvolvimento no início da infância, como o bebê que tem dificuldades para dormir e para se acalmar, podem colocar essa criança no grupo de risco de ser uma criança hiperativa. Embora os profissionais não rotulem uma criança antes de ela ter no mínimo cinco anos.* GOLDESTEIN (1998).

Para GOLDSTEIN (2003);

O transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é caracterizado por uma constelação de problemas relacionados com falta de atenção, hiperatividade e impulsividade. Esses problemas resultam de um desenvolvimento não adequado e causam dificuldades na vida diária. O TDAH é um distúrbio biopsicossocial, isto é, parece haver fortes fatores genéticos, biológicos, sociais e vivenciais que contribuem para a intensidade dos problemas

experimentados.

O TDAH atinge 3% a 5% da população durante toda a vida. Diagnósticos precoces e tratamento apropriado podem diminuir de maneira drástica as desordens familiares, escolares, comportamentais e psicológicas vividos por essas pessoas. Acredita-se que, através de diagnóstico e tratamento correto, um grande número dos problemas, como repetência escolar e abandono dos estudos, depressão distúrbios de comportamento, problemas vocacionais e de relacionamento, bem como abuso de drogas, pode ser adequadamente tratado ou até mesmo evitado.

Segundo GOLDSTEIN (2003)

Há algum tempo atrás, pensava-se que os sintomas do TDAH diminuía com a adolescência, mas as pesquisas mostraram que a maioria das crianças com TDAH chegam à maturidade com um padrão de problemas muito similar aos da infância e que adultos com TDAH passam por dificuldades no trabalho, na comunidade e com suas famílias, além de um número maior de problemas emocionais, incluindo depressão e ansiedade.

Em 1902, o distúrbio foi denominado por pesquisadores, de várias maneiras, entre elas, Disfunção Cerebral Mínima, Reação Hipercinética da Infância e Distúrbio de Déficit de Atenção. Atualmente a 4ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, da Associação Americana de Psiquiatria, descreve este conjunto de problemas como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.

Cláudia Ferreira (2008) põe que TDAH é um transtorno do comportamento, que age mais especificamente no desenvolvimento do autocontrole, na competência de dominarem-se os impulsos e de alcançar organização em relação ao tempo, aos prazos e ao futuro em geral, como as outras pessoas são capazes fazer.

Forster e Fernández (2003) propõem uma definição que junta várias expectativas teóricas, para alcançar e apresentar o transtorno: neurológico, psicopedagógico e escolar. Determinam o TDAH como um transtorno de conduta crônico com um substrato biológico muito importante, mas não devido a uma única causa, com uma forte base genética, e formada por um grupo heterogêneo de crianças. Abrange crianças com inteligência normal ou bem próxima do normal, que exibem dificuldades expressivas para acomodar seu processo de aprendizagem ao preceito esperado para sua fase.

Segundo Rohde e Benczick (1999) o TDAH é um problema de saúde mental que tem como características básicas a desatenção, a agitação (hiperatividade) e a impulsividade, podendo levar a dificuldades

emocionais, derelacionamento, bem como a baixa atuação escolar, podendo ser acompanhado de outras dificuldades de saúde mental.

O TDAH não só é notório por ser um dos distúrbios neuropsiquiátricos mais comuns na infância e na adolescência (MATTOS, 2001), mas também porque junta sintomas que são comuns em portadores e não portadores tais como: dificuldade de concentração, falha na finalização de tarefas ou inconsistência na realização de um objetivo definido (BARKLEY, 2002).

Segundo o site <http://pepsic.bvsalud.org/scielo> informa que:

O DSM – IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais) defineo Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade como um problema de saúde mental, analisa como um distúrbio de duas dimensões, que envolve a atenção e a hiperatividade.

De acordo com esse manual, o TDAH pode ser apresentado sob três formas:

- Subtipo predominantemente desatento,
- Subtipo predominantemente hiperativo/compulsivo e
- Subtipo combinado.
- Subtipo predominantemente desatento, caso tenha ao menos seis indícios da desatenção;

Exibem características de comportamento letárgico, falta de motivação, maiorempenho em memória de trabalho, dificuldade em atividades de agilidade de processamento, mínima autoconfiança, baixa desempenho em leitura e apreensão; apresentam sintomas internalizantes, como desânimo, aflições e dificuldades e flutuação na aprendizagem. Exibem também dificuldades nas tarefas percepto- motoras, desordem cognitiva e dificuldade em atenção focalizada. (Sylvia Maria Ciasca, 2010).

- Subtipo predominantemente hiperativo/impulsivo, caso tenha ao menos seis sintomas de hiperatividade/impulsividade;

Apresentam dificuldades em completar tarefas sequenciais, maiores tempo de reação, maior número

de repetência escolar, agitação motora, dificuldade de controlar os impulsos, inquietação, atividade excessiva. (Barkley, 2008).

- Subtipo combinado, caso apresente no mínimo seis sintomas de desatenção e seis sintomas de hiperatividade/impulsividade.

Oferecem um maior comprometimento nas funções executivas, maior número de erros em atividades que precisam de máxima atenção, centralização e organização. *"Por causa de sua dificuldade com regras e com o autocontrole, a criança com TDA do Tipo Combinado é muitas vezes uma significativa força negativa na sala de aula". (Phelan, 2005, pag. 35).*

Quando as pessoas que apresentam o TDAH se dedicam a fazer algo estimulante ou do seu interesse, conseguem permanecer mais pacatas. Isto ocorre porque os centros de prazer no cérebro são ativados e conseguem dar um "reforço" no centro da atenção que é ligado a ele, passando a funcionar em níveis normais.

TRANSTORNOS MENTAIS ASSOCIADOS E SUAS CARACTERÍSTICAS

Segundo Leite e Baldini (2011), o quadro clínico do paciente com sintomas de TDAH deve ser bem avaliado, pois existem outros transtornos psiquiátricos relacionados e/ ou associados ao TDAH. Os sintomas que mais se apresentam em crianças como TDAH em amostras clínicas são: depressão (10-20%), transtorno de conduta ou opositor desafiante (50-60%), transtorno de ansiedade (20-25%), transtorno bipolar (10%), transtorno de aprendizagem (10-50%). Além de que 50% de pessoas com síndrome de Tourette (*distúrbio neuropsiquiátrico caracterizado por tiques múltiplas, motores ou vocais, que geralmente se instalam na infância* (Chien, 2001) apresentam TDAH.

Os transtornos associados apresentam características, que variam de acordo com a idade, e fase da doença, podendo incluir nessas particularidades, como: baixa tolerância em situações que não saem conforme o esperado; acesso raivosos; comportamento autoritário: teimosia; persistência exacerbada e continua para que suas solicitações sejam atendidas; humor instável; desmoralização; indisposição geral; rejeição por seus companheiros, e auto-estima abalada. Tem dificuldades na vida acadêmica, e acaba gerando conflitos na

família, com professores, diretores escolares; constante relutância em participar de tarefas importantes, é tida como preguiça; irresponsabilidade; e ser sempre “do contra”. A vida familiar do indivíduo fica comprometida, pois os pais acabam achando que o comportamento perturbador seja de forma voluntária. Em algumas situações o QI de pessoas com transtornos são baixos, já em outras situações eles aparecem normais ou superdotados. Geralmente esses indivíduos apresentam baixa escolaridade ou realizações profissionais menores do que a de seus companheiros.

Deve-se lembrar de que diagnóstico e o tratamento proposto para o TDAH devem estar baseado em evidências clínicas, além de muita cautela na hora de propor, pois quem indica um tratamento deve estar ciente, até que ponto uma situação é suportável, nos casos de tratamento medicamentoso, deve ser avaliado risco - benefício para que o paciente não se prejudique mais, do que apenas os sintomas do TDAH sozinhos trariam (DSM-IV,2000).

SINTOMAS DO TDAH

Segundo ANDRADE (2002)

O TDAH interfere na habilidade da pessoa de manter a atenção, especialmente em tarefas repetitivas, de controlar adequadamente as emoções e o nível de atividade, de enfrentar consequências consistentemente e talvez o mais importante, na habilidade de controle de inibição. Inibição refere-se à capacidade de evitar a expressão de forças poderosas que levam a agir sob o domínio do impulso, de modo a permitir que haja tempo para o autocontrole.

As pessoas com TDAH podem saber o que deve ser feito, mas não alcançam devido à inércia de não parar e ponderar antes de reagir, não importando o ambiente ou a tarefa.

As características do TDAH aparecem bem cedo para a maioria das pessoas, logo na primeira infância. O distúrbio é caracterizado por comportamentos crônicos, com duração de no mínimo seis meses, que se instalam definitivamente antes dos sete anos. Recentemente quatro subtipos de TDAH foram classificados:

1. TDAH tipo desatento – a pessoa apresenta, pelo menos, seis das seguintes características:
 - não enxerga detalhes ou faz erros por falta de cuidado;

- dificuldade em manter a atenção;
- parece não ouvir;
- dificuldade em seguir instruções;
- dificuldade na organização
- evita/não gosta de tarefas que exigem um esforço mental prolongado
- frequentemente perde os objetos necessários para uma atividade
- distrai-se com facilidade
- esquecimento nas atividades diárias.

2. TDAH tipo hiperativo/impulsivo - é definido se a pessoa apresenta seis das seguintes características:

- dificuldade em permanecer sentada;
- corre sem destino ou sobe nas coisas excessivamente (em adultos, há um sentimento subjetivo de inquietação);
- dificuldade em engajar-se numa atividade silenciosamente;
- fala excessivamente;
- responde a perguntas antes de elas serem formuladas;
- age como se fosse movida a motor;
- dificuldade em esperar sua vez;
- interrompe e se intromete.

3. TDAH tipo combinado - é caracterizado pela pessoa que apresenta os dois conjuntos de critérios dos tipos desatento e hiperativo/impulsivo.

4. TDAH tipo não específico - a pessoa apresenta algumas características, mas número insuficiente de sintomas para chegar a um diagnóstico completo, esses sintomas, no entanto, desequilibram a vida diária.

Os sintomas do TDAH tornam as crianças vulneráveis ao fracasso as duas áreas mais importantes para um bom desenvolvimento – a escola e o relacionamento com os colegas.

À medida que cresce o conhecimento médico, educacional, psicológico e da comunidade a respeito dos sintomas e dos problemas ocasionados pelo TDAH, um número cada vez maior de pessoas está sendo corretamente identificado, diagnosticado e tratado. Mesmo assim, suspeita-se que um grupo significativo de pessoas com TDAH ainda permanece não identificado ou com diagnóstico incorreto, assim seus problemas se intensificam e provoca situações muito difíceis no confronto da vida normal, ANDRADE (2002).

Segundo o DSM – IV existem determinadas instalações para saber se a pessoa apresenta ou não TDAH.

- a) A presença de seis ou mais sintomas de desatenção que persistiram pelo período mínimo de seis meses, em grau mal adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento ou a presença de seis dos sintomas de hiperatividade/impulsividade, por no mínimo seis meses em um grau mal adaptativo e inconsistente com o desenvolvimento.
- b) Alguns dos sintomas de desatenção ou hiperatividade/impulsividade já estavam presentes antes dos sete anos de idade.
- c) Algum comprometimento causado pelos sintomas está presente em dois ou mais lugares.
- d) Deve haver claras evidências de comprometimento clinicamente importante no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.
- e) Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de um transtorno global do desenvolvimento, esquizofrenia ou outro transtorno psicótico, nem são mais bem explicados por outro transtorno mental.

Segundo o DSM – IV segue alguns sintomas:

- a) Repetidamente, agita as mãos ou os pés ou se mexe na cadeira;
- b) Comumente deixa sua cadeira na sala de aula ou em outras situações nas quais se acredita que permaneça sentada;
- c) Frequentemente, escala em demasia em situações inadequadas ou tem uma sensação interna de inquietude;
- d) Com frequência, tem dificuldade para brincar ou envolver-se silenciosamente em atividades de lazer.
- e) Está frequentemente ligado na tomada por hora ou, muitas vezes, age como se estivesse a mil.
- f) Frequentemente, fala em demasia;

Hiperatividade significa inquietação motora excessiva e agressiva, não apenas espasmos de nervosismo. (Phelan, 2005).

Em relação aos impulsos:

- a) Responde precipitadamente antes das perguntas terem sido completamente formuladas;
Apresentam dificuldade para esperar a vez;
- b) Interrompe ou intervém em assuntos alheios.

A impulsividade pode também prejudicar seriamente a interação social da criança com TDA. Quando frustrada, ela pode gritar com as outras crianças, e às vezes, até mesmo agredi-las fisicamente ou empurrá-las, na tentativa de conseguir que tudo seja feito do seu jeito. (Thomas Phelan, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo pesquisa do presente artigo, conclui-se que a criança com deficiência intelectual é inserida na sala de aula no ensino regular. A docente busca a todo o momento auxiliar o aluno nas atividades e os outros alunos também auxiliam nesse processo.

O contexto familiar foi afetado pelo nascimento da criança, mas, a obtenção de maiores esclarecimentos acerca da condição de saúde do infante, contribuiu com uma melhor interação dos pais e familiares com a criança. No meio social a interação acontece de forma satisfatória porque as mães aprenderam a relevar o estigma imputado aos seus filhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____, **Declaração de Salamanca e linha de ação** - sobre necessidades educativas especiais. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

BRASÍLIA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.

CARNEIRO, Rogéria. **Sobre a Integração de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular**. Revista Integração. Secretaria de Educação Especial do MEC, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação: o sonho possível**. In: BRANDÃO, Carlos (org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GALVÃO, M.I. **O Espaço Do Movimento: Investigação No Cotidiano De Uma Pré-Escola À Luz Da Teoria De Henri Wallon**. Dissertação De Mestrado, Universidade De São Paulo, São Paulo-SP, 1992

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

- _____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.
- _____. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008
- LIBRIVIA & DIATKINE. **Significado e função do brinquedo na criança.** Tradução de Liana di Marco. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- LEI FEDERAL 8069/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Ed. Palloti, Santa Maria, 1996.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.
- PIAGET, J. **A Construção Do Real.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967. PIAGET, J. A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação. de jogo: São Paulo: Zahar, 1971.
- PIAGET, Jean e INHELDER, B. **Gênese Das Estruturas Lógicas Elementares.** Ed. Zahar. Rio de Janeiro, 1971
- TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: Implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Wak, 2010
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** RIO DE JANEIRO: MARTINS FONTES, 1996.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social Da Mente: O Desenvolvimento Dos Processos Psicológicos Superiores.** Tradução De José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto E Solange Castro Afeche - 5ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WALLON, H. **As Etapas Da Socialização Da Criança.** Lisboa, 1953. WALLON, H. **As Origens do Caráter.** Trad. Heloyza Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

DIFERENCIANDO O TDAH DA INDISCIPLINA

Autor(a): **Edilaine Denize Braga**

Resumo

Atualmente a escola tornou-se uma atividade obrigatória e o êxito escolar passou a representar um papel importante de realização pessoal e socioeconômica, com isso as dificuldades e/ou fracasso passaram a representar um terror para muitas famílias, dentre as várias causas deste insucesso encontra-se uma das mais frequentes nas escolas - a hiperatividade. O número de alunos hiperativos tem aumentado e as escolas necessitam de profissionais preparados para trabalhar com esses alunos. Qual deverá ser o papel da escola e da família no processo ensino aprendizagem do aluno hiperativo? Tendo em vista que a hiperatividade tem se tornado cada vez mais comum entre os alunos do ensino fundamental, observa-se que há necessidade de novas metodologias para ser trabalhadas e também a aceitação tanto da família como da escola.

Palavras-chave: TDAH; hiperatividade; educação infantil; indisciplina.

INTRODUÇÃO

Um comportamento indisciplinado é qualquer ato ou omissão que contraria alguns princípios do regulamento interno ou regras básicas estabelecidas pela escola, pais, professor e pela comunidade. Dentro da escola a indisciplina é uma resposta negativa à autoridade do professor. Se a repreensão funcionasse, a indisciplina não seria apontada como o aspectos da Educação com o qual é mais difícil lidar em sala de aula.

Os próprios alunos acreditam que o problema vem crescendo. A indisciplina é atrangressão de dois tipos de regras. O primeiro: são as morais, construídas socialmente com base em princípios que visam o bem comum, ou seja, em princípios éticos. Por exemplo, não xingar e não bater.

Sobre essas, não há discussão: elas valem para todas as escolas e em qualquer situação. O segundo são as chamadas convencionais, definidas por um grupo com objetivos específicos, são os que não respeitam as

figuras que representam autoridade, que geralmente entram na sala de aula de maneira grotesca, sem pedir licença, abusa de colegas sem receio de serem punidos, não obedecem a regras e nem os próprios pais.

Quando o aluno age dessa maneira para com a escola e com os profissionais que trabalham nela, a relação entre aluno-professor, aluno-diretor, aluno-coordenador e aluno-inspetor, torna-se desequilibrada. O aluno não aceita o professor ou a sua disciplina, com isso o professor acaba se desesperando, pois se vê frente a uma situação de impotência porque não conseguem fazer da sala de aula e do conteúdo planejado, um momento de interatividade e comunhão e, por não conseguir motivar o seu aluno, despertá-lo e cativá-lo para o conteúdo aplicado, o professor começa a entrar em um estado de frustração e desânimo.

São muitas as razões para que uma criança venha mostrar uma atitude de indisciplina, o que pode levá-la a um baixo rendimento escolar, razões que às vezes são ignoradas e até deixadas passar despercebidas, como: problemas emocionais, baixo nível intelectual, dificuldades de leitura, dificuldades auditivas ou visuais, entre outras. São alguns sintomas de que algo está errado e deve-se encaminhar a criança observada para uma avaliação com vários especialistas para então descartar a hipótese de que seja um sintoma de TDA/H, pois é um transtorno considerado importante responsável do fracasso escolar de uma criança.

Algum motivo de indisciplinas de uma criança pode soar como grito de socorro, é como se estivessem emitindo alertas de que alguma coisa de ruim está acontecendo, é como se estivesse querendo falar algo ou pedir ajuda e a forma de conseguirem obter a atenção das pessoas é agindo de forma indisciplinada.

Existe diversos tipos de indisciplina: a indisciplina por falta de correção, e também pelo excesso de correção, pode ser de inserção social ou escolar, excessiva proteção dos pais, carências sociais e forte influência de ídolos violentos que estão visíveis na mídia e etc.

São fatores não podem de maneira alguma passar despercebidos. Não é aceitável que rotulem um aluno que não consegue se concentrar, ou até mesmo ficar quieto, como uma criança que seja hiperativa, muitas das vezes é uma criança indisciplinada, e como aprendemos, essa indisciplina pode ser um grito de socorro. Para a indisciplina existe a educação e para o TDAH o tratamento.

Em alguns casos o professor pouco pode fazer o que acaba levando o professor a passar por vários momentos de sentimentos negativos e se não estiver preparado, pode levá-lo a um quadro de depressão e professores desmotivados provocam nos alunos notável desinteresse por aquilo que se pretende ensinar.

O professor deve ser claro e justo ao planejar e executar o que foi acordado com os alunos. A alteração das regras pode provocar indisciplina. Um aluno indisciplinado aprende pouco e se aprende pouco, fica desinteressado e desanimado. O aluno ainda pode trazer para a sala de aula os valores e atitudes com as quais

convive e apreende, como emprego de palavras de baixo escalão, gestos e atitude, a indisciplina pode ser em alguns casos, um reflexo da ausência de condições e faltade estrutura para uma adequada educação familiar.

O que não significa que toda criança indisciplinada seja de um baixo nível econômico social, em muitos casos, são crianças de famílias com alto poder aquisitivo, pois isso depende muito da educação fornecida pelos pais, independentemente do nível de escolaridade ou profissão.

Quando uma criança apresenta imaturidade, vadiagem, desatenção, incapacidade defixação, baixo rendimento escolar e agressividade, devem ser analisados com urgência, considerando-se os sintomas de alguns distúrbios mais profundos tanto fisiológicos, como emocionais. O TDAH pode ser confundido com indisciplina, a diferença é que um portador de TDAH apresenta baixo rendimento escolar, falta ou excesso de agitação e enquanto uma criança apenas indisciplinada tem capacidade de acompanhar o restante da classe, o portador de TDAH não consegue, não fixa a memória sempre está atrasado e não consegue terminar as atividades junto com os colegas da sala, uma criança indisciplinada acostuma-se com a mudança de rotina o portador de TDAH não.

Existem diferenças claras entre TDAH e indisciplina: O TDAH é um transtorno mental que gera forte impacto ao longo da vida do indivíduo e podendo ser tratado através de medicamentos, procedimentos psicoterápicos e psicoeducacionais. Portanto, a indisciplina é uma questão meramente educacional e não gera tanto impacto acadêmico e social. Nesse caso, procurar terapia e orientação familiar com profissionais especializados ajuda a resolver o problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor cresce ainda mais em importância diante de crianças portadoras do transtorno. Há possibilidades de conhecer, compreender e desenvolver habilidades para o exercício da atenção da criança, oportunizando lhe o mesmo grau de aproveitamento e de aprendizagem usufruído pelos demais alunos.

Todos esses fatores colaboram para a identificação dessa criança desde o período pré-escolar, apesar de acontecer com maior frequência na fase escolar, muitas vezes, porque a própria família acredita que seja uma fase transitória e acabam se tornando mais tolerantes; por outro lado, há pais que não querem admitir que seu filho tivesse comprometimento comportamental e esta não aceitação retardao diagnóstico e, por consequência, o tratamento, fazendo com que essa criança seja diagnosticada somente na idade escolar através de encaminhamento da escola para um neuropediatra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANDRADE, Enio Roberto. Quadro clínico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. In: **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARCKLEY, Russel A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH):** guia completo e autorizado para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa, **Mentes Inquietas TDHA**. São Paulo: Fontanar, 2009.
- CUNHA, Nilse Helena Silva. **Brincar, pensar e conhecer – brinquedos, jogos e atividades**. São Paulo: Maltese, 1997.
- GIACOMINI, Márcia Cristina. Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade e Educação Física. **Revista digital Buenos Aires**, agosto 2006.
- GOLDESTEIN, Sam. **Hiperatividade:** Como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 4 ed. Campinas: PAPIRUS, 1998.
- GOLDSTEIN, Sam. **Hiperatividade:** Compreensão, Avaliação e Atuação: Uma visão geral sobre o TDAH.
- MATTOS, Paulo. **No mundo da lua, perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Lemos Editorial, 2001.
- NEGRINE, Airton. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.
- PHELAN, T.W. **TDA/TDAH Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade:** sintomas, diagnósticos e tratamento. São Paulo: M. Books, 2005.
- TOPCZEWSKI Abram. **Hiperatividade: como lidar?**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999. Sites consultados: www.abpp.com.br/abpprsul acesso em 25/07/2015
- www.abpp.com.br/abpprsul/artigos/reflexao-psicopedagogica-sobre-criancas-com-transtorno-deficit-de-atencao-texto-isabel-parolin.doc acesso em 25/07/2015
- www.mentalhelp.com/psicopedagogia-acesso em 28/08/2015
- www.vivainclusao.blogspot.com/2010/01/hiperatividade-tdah.html - acesso em 28/08/2015
- <http://www.tdah.net.br> acesso em 01/09/2015.

ABORDAGENS SOBRE O CURRÍCULO: POVOS MIGRANTES

Autor(a): **Ariane Lucia da Silva Consentino**

Resumo

Partimos da importância de se pensar em um currículo vivo, um currículo que ultrapasse os muros das escolas, que possa considerar os diferentes e mais diversos contextos, seja eles de ordem social, cultural, político e econômico, que considere e respeite toda e qualquer diversidade presente nas escolas. Não é possível pensarmos em um currículo vivo e não pensarmos em ações, objetivos, que garantam uma educação de qualidade e de equidade para todos. E quando falamos todos, estamos incluindo indígenas, afro-brasileiros e migrantes, pois sabemos que cada vez mais, recebemos famílias de todos os cantos deste mundo e essas famílias precisam ser acolhidas e respeitadas em sua totalidade. Desta forma, considero que a escola seja um excelente espaço para mudanças e rupturas de toda e qualquer forma de preconceito, distinção e exclusão, e aqui faço menção da Educação Infantil e o Currículo da Cidade como ponto de partida para a construção e formação dessas relações.

Palavras-chave: currículo, migrantes, diversidade, educação e formação.

INTRODUÇÃO

Em 2021 na cidade de São Paulo, foi publicado o documento “Orientações Pedagógicas – Povos Migrantes” compondo o acervo do Currículo da Cidade, este documento foi construído ao longo do ano de 2020 e teve a colaboração de diversos representantes, onde trazem sugestões, subsídios teóricos, compartilham experiências, de modo que possamos acolher e valorizar os migrantes presentes em nossa cidade.

O Currículo da Cidade Povos Migrantes menciona sobre a responsabilidade e compromisso que devemos ter: “Como educadoras e educadores, temos um papel importantíssimo na promoção de direitos à população migrante e, nesse sentido, devemos buscar metodologias de aprendizagem que consigam incluir toda a riqueza que nos é apresentada pela presença de pessoas de diferentes origens em nossas escolas”.

Sabemos que o desafio é imenso e requer de todos nós educadores a missão de valorizar todas as culturas, mesmo que no cotidiano algumas destas culturas estejam menos evidenciadas, se tornando mais conveniente ou propícia para explorá-la. Infelizmente vemos algumas culturas sendo mais valorizadas e outras discriminadas, ora por questões sociais, culturais, ora por interesses políticos e outras vezes por puro preconceito.

Ao discorrer sobre o documento é possível se encantar e ao mesmo tempo se indagar quanto à nossa responsabilidade e de refletir o quanto estamos acolhendo e respeitando as diferentes famílias que recebemos anualmente em nossas unidades escolares. É necessário pensar sobre o primeiro acolhimento, no ato da inscrição, na matrícula, como estamos recepcionando essa família? Essa família entende a nossa língua? Como trata-la diante de possíveis desconfortos? Pois devemos compreender que são muitas histórias acerca dos migrantes, sabemos que muitos se deslocam para o Brasil por diferentes motivos, seja por vontade própria, por desejo de uma vida melhor, outros em condições de refugiados, de trabalho escravo e tantas outras situações. Mas independente dos motivos, nos cabe o acolhimento, a empatia e o respeito.

Vale ressaltar que essas orientações curriculares estão em consonância com diversos documentos oficiais, inclusive com a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável que possuem dois objetivos importantes, a serem considerados dentro dessa temática, segue abaixo¹:

Educação Qualidade	de 4º ODS Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
Metas:	<ul style="list-style-type: none"> • Meta 4.1 - até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

¹ Fonte: Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-sustainable-development/eds-na-escola>

	<ul style="list-style-type: none"> • Meta 4.3 - até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a universidade. • Meta 4.7 - até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.
Redução das Desigualdades	<p>10º ODS</p> <p>Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles</p>
Metas	<ul style="list-style-type: none"> • Meta 10.2 - até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, sexo, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra. • Meta 10.3 - garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultado, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e promover legislação, políticas e ações adequadas a este respeito. • Meta 10.4 - adotar políticas, especialmente fiscal, salarial e políticas de proteção social, e alcançar progressivamente uma maior igualdade. • Meta 10.7 - facilitar a migração e a mobilidade ordenada, segura, regular e responsável de pessoas, inclusive por meio da implementação de políticas de migração planejadas e bem geridas.

Totalizam 17 objetivos (ODSs) que compõem a Agenda 2030 e não são menos importantes que estes mencionados, estes apenas complementam as ações acerca do nosso comprometimento com os povos migrantes na educação brasileira, e como é mencionado no próprio documento “ que é imprescindível que ninguém fique paratrás e que os objetivos sejam alcançados”.

O Currículo e suas implicações na prática

Nós educadores precisamos abandonar paradigmas, que nos impedem de oportunizar experiências que promovam práticas de igualdade e de respeito, de visam fortalecer as relações entre os diferentes, de valorizar as culturas dentro da sala de aula, possibilitando que os alunos possam ter orgulho das suas origens, do seu tom de pele, tipo de cabelo, que se sintam pertencentes e que se reconheçam no espaço que ocupam, como também não terem os direitos negados.

Importante ressaltar que infelizmente ainda temos professores que omitem a existência do preconceito dentro da sala de aula. Para isso se faz necessário espaços de formação, que possibilitem momentos de discussão, reflexão e transformação das práticas, das relações e da forma como eu olho o outro, rompendo as barreiras do preconceito. Acredito que os espaços formativos abrem caminhos e nos preparam para lidar de forma mais tranquila com as questões étnico raciais nas unidades escolares, possibilitando um espaço de diálogo, de escuta e de aperfeiçoamento profissional.

Entendendo que o currículo é vivo, é dinâmico e que se consolida nas ações do cotidiano, é necessário que a temática das relações étnico raciais, os povos migrantes, da diversidade, se façam presentes, não apenas nos textos fundamentados, nas leis que descrevem os direitos e deveres, mas em práticas, em experiências que transportem os muros da escola, como mencionado logo no início deste texto.

Paulo Freire já dizia que a educação é um ato permanente, desta forma, entendo que a escola é um espaço que possibilita trabalharmos as relações étnico raciais, combatendo o racismo e preconceito, que é tão presente em nosso cotidiano.

Pensando na minha prática quanto professora de educação infantil, compreendo que nesta etapa da educação, a criança constrói a sua identidade, é nesta fase que ela se percebe quanto sujeito e também constrói suas impressões em relação ao outro.

É na educação infantil que estimulamos a capacidade das crianças sentirem, explorar, conhecer e aprender sobre as diferentes linguagens, por isso o estímulo e experiência, seja positivo ou negativo, impactam na formação das crianças quanto sujeitos.

Na educação infantil é possível tratarmos sobre as relações étnico raciais de diversas maneiras e não apenas nas datas comemorativas, seja no dia 20 de novembro onde é comemorado a Consciência Negra ou no dia 20 de Abril, considerado o enganoso Dia do Índio.

É necessário que as crianças convivam e percebam essa diversidade de uma forma natural, que não é imposto ou explorado por algum motivo, interesses característicos. É necessário contextos de aprendizagem que sejam significativos e que tragam o reconhecimento e o sentimento de pertencimento, que não seja valorizado ou apreciado em tempo específico, mas que essa valorização seja inata, seja sensível aos olhos de quem vê, de quem sente, de quem experimenta, de quem vive e está vivo.

Acredito que o preconceito, a discriminação está presente não apenas na fala ou na desvalorização da cultura, mas muitas vezes é revelado na ausência da escuta, na ausência do elogio, na ausência do acolhimento, na ausência do afeto.

Por isso a importância de todos nós professores, principalmente os professores atuantes na educação infantil, de termos um olhar sensível para TODAS as crianças, as crianças não nascem preconceituosas, elas se tornam pelo ambiente em que vivem. Elas se moldam conforme o que lhes é apresentado, ofertado, por isso acredito que é desde a educação infantil que devemos trazer essa temática, mas trazer no sentido de discuti-la e criar ações que superem o racismo, que eliminem as desigualdades e elaboração de políticas que promovam a mudança de comportamento

Não é apenas mencionar no currículo as leis que subsidiam os direitos e deveres, mas evidenciá-las nas formações de professores, evidenciá-las nos contextos de aprendizagens com as crianças, fazer valer nos espaços e momentos democráticos com a participação das famílias, acolher todos, independente da sua origem, língua, cultura, crença etc., temos que incluir e garantir a participação e escuta de todos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos assegura em um dos seus artigos que todas as pessoas carregam junto a si seus direitos para onde quer que seja o destino: “Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei” (artigo VI).

No CEI com os bebês e crianças, pode-se criar contextos com a utilização de livros que tragam referências de personagens negros, indígenas, incluindo os super heróis, as princesas, famílias com diversas formações, como também brinquedos como bonecas e bonecos onde as crianças possam se reconhecer, seja através da cor de pele, do tipo do cabelo, do formato dos olhos, entre tantas diferenças, que nos tornam diferentes e tão únicos ao mesmo tempo.

A valorização dessa diversidade também deve estar presente nos diversos ambientes da escola, seja revelado

nas paredes através de produções das crianças, das marcas produzidas, das músicas diversas culturas, bandeiras, cores e tantas outras formas de reprodução, que reforcem a valorização das culturas, a valorização do ser humano e do pertencimento daquele espaço.

Partindo do contexto escolar – entendido como um espaço de vivências, interações sociais e culturais, encontros entre bebês, crianças, jovens e adultos e aprendizagens a partir das relações interpessoais – e do seu compromisso em garantir a igualdade de oportunidades e a equidade, reconhecendo as diversidades presentes²⁴, cabe a nós, educadoras e educadores, refletirmos sobre o papel da escola na promoção de direitos à população migrante e buscarmos metodologias de aprendizagem que deem conta de incluir toda a riqueza trazida por meio da presença de pessoas de diferentes origens. (CURRÍCULO DA CIDADE POVOS MIGRANTES)

Desta forma acredito que garantir as questões étnico raciais em nosso currículo, é criar condições para que os direitos dos povos afro-brasileiros, indígenas e migrantes tenham o seu reconhecimento e que seus direitos não sejam negligenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário que todos nós tenhamos responsabilidade sobre esses povos, povos de onde somos origens, de onde fomos constituídos quanto história do Brasil.

Poderíamos em outras oportunidades nos aprofundarmos em algumas leis que respaldam esses direitos, incluindo as leis 10.639/03 e 11.645/06 que trazem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

Mas não é apenas transmitir meros conteúdos históricos, ou como mencionei apenas trabalhar as datas comemorativas, mas é mostrar aos alunos que somos parte dessa história, é mostrar as lutas que houveram naqueles tempos e que se perpetuam até os dias atuais, e fazê-los perceber o quanto somos culpados pela desigualdade social, pelos diferentes tipos de racismos, seja de cor de pele, seja o racismo ambiental e tantas formas de preconceitos que lidamos no nosso dia a dia, seja nas unidades escolares ou nos ambientes familiares, sociais, entre tantos outros.

É notório que todos nós professores necessitamos de mudarmos a nossa postura, o nosso olhar sobre o migrante na escola, é necessário nos desconstruirmos de achismos e preconceitos enrustidos. Aproveitarmos os momentos de formação para discutirmos sobre a diversidade, as relações étnico raciais e tantos outros temas que

precisam ser pauta de formação, pois são essas reflexões e estudos que fundamentam e contextualizam o fazer pedagógico, aguçando o olhar sobre nosso cotidiano e nos preparando para atender todas as crianças e famílias.

Por isso acredito sobre a importância de termos um currículo vivo, um currículo dinâmico, multicultural e inclusivo, e que possamos estar naturalmente preparados e qualificados para acolher, escutar e transformar.

**O que muda na mudança, se tudo em volta é uma dança no trajeto
da esperança, junto ao que nunca se alcança?**

Carlos Drummond de Andrade²

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Diretrizes de Aprendizagem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Currículo da Cidade de São Paulo (SME/COPED, 2020). Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-e-diretrizes-de-aprendizagem/>

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

Série “Educação para o desenvolvimento sustentável na escola” (UNESCO, 2020), composta por dez cadernos pedagógicos sobre a Agenda 2030. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-sustainable-development/eds-na-escola>

BRAGA, Adriana de Carvalho Braga (2016). In: Repórter Brasil. Migração como direito humano: rompendo o vínculo com o trabalho escravo. Natália Suzuki (org.); Equipe Escravo, nem pensar. – São Paulo, 2018.

MIRANDA, Antonio – Poesia Infantil – Ciência da Informação

http://www.antoniomiranda.com.br/ poesia_infantil/poesia_infantil_index.html

² http://www.antoniomiranda.com.br/ poesia_infantil/poesia_infantil_index.html

POVOS ÍNDIGENAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Autor(a): **Ariane Lucia da Silva Consentino**

Resumo

Muitos sabem da obrigatoriedade existente sobre o ensino da história e da cultura indígena, nas escolas de ensino fundamental e médio desde 2008, porém deve-se saber que não existe essa mesma obrigatoriedade para a formação de professores no ensino superior, nem tão pouco o acompanhamento sobre o cumprimento deste ensino nas práticas educacionais. Hoje temos á disposição um acervo de documentos, leis e orientações curriculares que fundamentam a importância e o aprofundamento dessa temática dentro das escolas, incluindo a Educação Infantil, que será o ponto de partida desse breve artigo. Entendendo que a educação infantil é a primeira etapa da vida escolar da criança, acredita-se que é nesse espaço onde as primeiras relações serão criadas, ou seja, uma ótima oportunidade para se construir histórias e memórias.

Palavras-chave: cultura indígena, formação e educação infantil.

INTRODUÇÃO

Não é comum encontrarmos indígenas no nosso cotidiano, quando paro para refletir sobre essa questão, me pergunto quando foi o meu último contato com um indígena? Posso lhe responder em vaga memória, que este contato foi em uma viagem à Santa Cruz de Cabrália, lá havia alguns indígenas, na minha visão estereotipada, eram índios de verdade, vestidos com penas, cocar, corpos pintados, oferecendo seus artesanatos e ganhando gorjetas ao tirarem fotos com os turistas. E quantos de nós ainda possuímos essa visão estereotipada, distorcida, a respeito dos indígenas? Quantos de nós educadores ainda reproduzimos para os nosso alunos, um ensino vago, propomos atividades tradicionais com colagem de penas, confecção de colar com macarrão colorido, entre tantas outras atividades que não educam e nem valorizam a história indígena.

Importante saber que segundo a ONG Opção Brasil só na cidade de São Paulo temos mais de 13 mil indígenas, entendendo que essa é apenas uma porção do nosso Brasil, ou seja, temos grandes possibilidades de

conhecer de perto esses povos, como por exemplo próximo à capital, no Jaraguá.

Aldeias	Pyau, Itakupe, Yvy Porã, Ita Endy, Ita Vera, Ytu
Povo Indígena	Tupi-Guarani (Ñandeva), Guarani Mbya
População	719 pessoas (Prefeitura de São Paulo, 2022)
Dimensão	1.76 hectares; 532 hectares
Município	São Paulo e Osasco
Data da última atualização	15.08.2022

Fonte: <https://cpisp.org.br/jaragua/>

Este é apenas um dado, apenas um número sobre os indígenas em nossa sociedade, mas infelizmente a maioria deles ainda são invisíveis, a sua história é negada, sendo distorcida há séculos.

Muitos indígenas deixam seus locais de origem por diversos motivos, pela busca de melhor qualidade de vida, atendimento à saúde, escola para os filhos, oportunidades de trabalho, ou até mesmo por motivos mais graves, como o desmatamento, a extinção de aldeias, brigas por terras, muito são os fatores que levam os indígenas a buscarem novas formas de se viver.

Mas mesmo deixando seus locais de origem, os indígenas costumam retornar às aldeias, sejam por responsabilidades ou para visitarem familiares.

Ao pensarmos nos indígenas em contextos educacionais, nos deparamos com diversos tempos e cenários, e ainda que ao longo da história, até nos dias atuais, tenham surgido documentos, leis, que promovam a inclusão das diferentes culturas nos currículos, e em específico da história e da cultura indígena como conteúdo obrigatório, sabemos que esse tema é pouco trabalhado pelos educadores e ainda um tema carregado de preconceito, de estereótipos e de uma visão deturpada a respeito do indígena como já mencionado. Diante de tantos problemas estruturais, dificilmente um aluno poderá conhecer através de livros, materiais ou até da própria mídia a representação de povos indígenas na atualidade, não terão essa oportunidade se nós educadores não efetivarmos esse compromisso de transformação e mediação do conhecimento. Segundo Bonin (2008, p.318):

Esse índio, objeto de conhecimento e celebração num espaço delimitado nos calendários escolares, é quase sempre amalgamado à natureza e reconhecido por atributos como alegria, ingenuidade, liberdade. Um efeito dessas representações é o estranhamento que nos causa o encontro com indígenas em contextos urbanos, participando de atividades comerciais, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que estão submetidos muitos povos indígenas na atualidade brasileira.

De modo que possamos modificar as práticas educacionais, devemos levar em consideração o documento que permeiam o fazer pedagógico nas unidades escolares, o PPP (Projeto Político Pedagógico) e sabemos que é comum constar no PPP, propostas, diretrizes, leis, que vão subsidiar os trabalhos dos educadores, como também direcionar o PEA (aqui estamos citando um dos espaços de formação das escolas municipais de São Paulo), que é o principal espaço de formação. Também sabemos que mesmo constando essas referências, é comum nós educadores não abordarmos o tema indígena em sala de aula e quando fazemos, é por conta de uma data comemorativa que consta em calendário ou porque recebemos algum aluno indígena, daí somos pegos de surpresa e não sabemos nem como acolher esse aluno. Estou querendo dizer que não nos preparamos para esse tema, a não ser que seja imposto por algum motivo, o que é um erro, é uma negação em conhecer e valorizar pessoas que foram tão importantes para a história do nosso Brasil.

Na educação infantil é comum vermos as crianças vestidas de índio no dia 19 de abril, de realizarem atividades pintando índios em papel impresso, confeccionando cocares, colares com macarrão coloridos, fazendo sons batendo a mão na boca, cantando a música da Xuxa, todas essas experiências fizeram parte de nós, carregamos essas memórias e ainda estão presentes no cotidiano. Vale ressaltar que o dia 19 de abril não é apenas para celebrar o apoio ancestral dos índios na formação da sociedade brasileira ou com o intuito de conservar a cultura indígena. É necessário enxergar o povo indígena como sujeitos de direitos, com autonomia e liberdade para determinar o seu próprio destino.

É necessária uma mudança na criação destes contextos de aprendizagem, é preciso pensar no fazer pedagógico, com intencionalidade, planejamento, observação, registros e processos de avaliação, é desta forma que evidenciamos a construção do conhecimento.

O acompanhamento do processo de construção do conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer novas leituras ou explicações sugere investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber. Não significa acompanhar todas as suas ações e tarefas para dizer que está ou não apto em

determinada área. Significa sim responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu ir além. (Hoffmann 1.994).

Acredito que seja necessária uma transformação no olhar e no comportamento de todos nós educadores e comunidade escolar, muitas vezes não é só preconceito, é também falta de conhecimento, de interesse, por isso ressalto a importância de discutirmos a respeito das diferentes culturas nos espaços formativos, de refletirmos de como e quando desenvolvemos essa temática em sala de aula, se estamos preparados para acolher uma família indígena na escola, qual a visão, qual a bagagem de conhecimento dos educadores sobre a história indígena, poderia citar muitos questionamentos, mas acredito que são nesses espaços de discussão, de reflexão, que adquirimos conhecimento, que temos a oportunidade de aprimorar e aguçar os nossos olhares para a diversidade, e assim diminuir as barreiras e as desigualdades presentes em nosso cotidiano.

Nós educadores precisamos ter a responsabilidade em transmitir todo e qualquer conhecimento para os alunos, falar sobre os povos indígenas, é falar sobre a história do Brasil, suas implicações históricas, suas lutas até os dias atuais, é valorizar as diversas culturas, seus costumes, seus hábitos, seus interesses, é respeitar, é romper as barreiras de acesso à educação, aos bens e serviços.

No Currículo da Cidade Povos Indígenas menciona que “é preciso nos libertarmos deste conceito que desvaloriza nossa diversidade. Precisamos entender que não existem “índios” no Brasil. Precisamos aprender a como chamá-los, como festejá-los, como conhecê-los, como valorizá-los. Precisamos encontrar um lugar para eles dentro de cada um de nós. A melhor maneira de fazer isso é conhecendo-os da melhor maneira que pudermos”. É necessário que os alunos conheçam a sua história e que compreendam que os indígenas evoluíram, romper a visão que o indígena não vive no mato, que só caça e vive pelado. Se faz entender que o indígena não perdeu a sua origem, as suas raízes, sua cultura, seus costumes, só porque decidiu viver na cidade, ter uma profissão, se qualificar para o mercado trabalho, aprender o idioma, entre outras oportunidades e interesses.

E considerando todos os aspectos de conhecimento e valorização dos povos indígenas, é urgente abordamos essa temática dentro de sala. Como mencionado logo no início desse texto, não basta termos as referências contidas do PPP e não utilizá-las como base de conhecimento, é necessário também a busca por materiais, a escolha criteriosa de recursos, que contemplem e enriqueçam os contextos de aprendizagem.

É necessário escolher materiais que tragam referências indígenas, como filmes, documentários, imagens realistas, obras de origem indígena, entre outras fontes que produza aprendizagens significativas, o próprio Currículo da Cidade Povos Indígenas traz diversas recomendações de atividades, obras literárias, entre outras opções, inclusive de pesquisas.

Além de criar oportunidades de conhecer os povos indígenas, precisamos oportunizar que estes tenham espaços dentro da unidade escolar, podemos levar representantes indígenas para compartilhar conhecimentos, nos contar suas histórias, nos apresentar as culturas, seus costumes, danças, etc., seja dentro da sala com os alunos, seja nos momentos formativos.

Se tivermos famílias indígenas, que possamos dar a oportunidade de fala e de escuta, assim como acolher de modo que se reconheçam e se sintam valorizadas no espaço que ocupam.

Há muitos equívocos ainda. Há fatos a respeito dos indígenas que nunca foram ensinados de uma forma honesta. Muito recentemente é que nós estamos conquistando espaço para podermos contar a história a partir de nossa ótica e sob uma visão de mundo particular (Munduruku in Currículo da Cidade, 2019, p. 16).

É urgente a luta para que os povos indígenas tenham representatividade, sejam vistos nos murais, nas propagandas, sejam reconhecidos e valorizados como sujeitos de direitos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos assegura em um dos seus artigos que todas as pessoas carregam junto a si seus direitos para onde quer que seja o destino: “Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei” (artigo VI).

Entre questões sociais, culturais, políticas, onde cada uma teria por responsabilidade garantir os direitos dos povos indígenas, posso destacar o que cabe à educação, que já está garantido por leis, mas que é preciso efetivá-las na prática, ou seja, priorizando ações no PPP, considerando o Currículo da Cidade, pois é um documento recente e que contextualiza de forma clara e objetiva a história e os dias atuais dos povos indígenas.

É através destes documentos que nós educadores e comunidade escolar, teremos subsídios para elaborar contextos de aprendizagens que tratem sobre as diferentes culturas, no caso a cultura indígena.

Cabe a nós mediarmos os conhecimentos e dar visibilidade aos povos indígenas, para que sejam reconhecidos e valorizados, independente do lugar que frequenta, da roupa que está usando, pelo tom de pele ou características físicas. É necessário romper preconceitos e estereótipos, e saber que pode ter um indígena ao nosso lado, porém este não se sente seguro e acaba negando as suas origens, reforçando a negação e perdendo a oportunidade de visibilidade.

CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto, acredito na possibilidade da transformação, da inquietude, da reflexão e da busca pela informação, pois sei que é necessária uma nova postura, um novo olhar, frente ao tema. Acredito que além da formação continuada para que sejamos agentes transformadores do conhecimento, exista um desafio ainda maior, que está na criação de políticas públicas que de fato efetivem os direitos dos indígenas em nossa sociedade. Com os meus alunos, espero daqui pra frente contribuir compartilhando conhecimentos que valorizem a cultura indígena e aos indígenas espero que seja reparado tamanha falta de respeito com a história e com a luta de ontem e de hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONIN, Iara Tatiana. Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infanto-juvenil que chega às escolas? In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). Estudos culturais para professoras. Canoas: Editora da Ulbra, 2008.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO, Índios na Cidade de São Paulo, São Paulo: CPI-SP, 2005

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: Uma relação dialógica na construção do conhecimento.** Ideias, v. 22: p. 51-59. (Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: povos indígenas : orientações pedagógicas. – São Paulo: SME/COPED, 2019

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM T.E.A

Autor(a): **Deisi Silva Vieira**

Resumo

O conceito sobre inclusão muitas vezes tido como o simples fato de inserir crianças seja qual for sua deficiência numa instituição escolar deixa de ser verdadeira quando presenciamos uma sala de trinta alunos dentre estes um, dois ou três com algum tipo de deficiência e um professor (a) sentindo-se incapaz ou despreparado para cuidar ou dar atenção a estes pelo fato de ter muitos para cuidar e alfabetizar. Estes tidos como inclusos na realidade estão apenas integrados na turma e em muitos momentos infelizmente são “esquecidos” na rotina do dia a dia escolar. Portanto, diante desta situação, como pode o educador realmente incluir estas crianças em sua turma? Quais métodos podem ser utilizados para alfabetização dos deficientes intelectuais? Quais as leis norteiam as instituições referentes à inclusão dos deficientes intelectuais? Qual a importância da parceria entre família e escola? E como o professor (a) pode ter um papel decisivo no desenvolvimento desta criança? Saber tais informações é de extrema importância, afinal, a cada ano, mais crianças são matriculadas nas redes de ensino regular e observam-se muitos professores desesperados sem saber o que fazer com uma sala cheia e algum aluno com deficiência. O professor tem de enfrentar muitas vezes o receio de receber este aluno em sua sala, o preconceito de seus demais alunos e de muitos pais que tem medo de seus filhos ficarem em uma sala com um aluno talvez agressivo ou com um problema aparentemente difícil.

Palavras-chave: inclusão; ambiente escolar; autismo; educação infantil.

INTRODUÇÃO

Segundo Mantoan (2007), mesmo o Brasil, tendo diversas leis contra a desigualdade, mesmo que se veja na Constituição que todos devem ser tratados da mesma forma, com igualdade, não é difícil encontrar inúmeras situações de exclusões, exclusões estas que contam até mesmo com o apoio de

profissionais do Direito, na qual deveriam ser os primeiros a se fazer cumprir leis.

A autora reforça que quando se trata de criança, os seus direitos serão garantidos realmente quando os direitos que são regidos a todas as crianças no geral, de certo não se podem esquecer de que há um atendimento educacional especializado, que visa à melhoria de vida, e é válido somente para a garantia da concretização do direito à educação.

Conforme dicionário Aurélio online integrar significa torna-se parte de um conjunto ou de um grupo, adaptar-se, combinar-se; e incluir significa abranger, compreender, conter, por estar dentro inserir num ou fazer parte de um grupo.

Ligando esse pensamento no processo de inclusão, a integração insere o sujeito na escola esperando que este se adapte a um ambiente estruturado, já a inclusão envolve um redimensionamento escolar tanto de sua estrutura física quanto a atitude de seus educadores, adaptações curriculares e tudo que envolva o bem-estar deste aluno.

Kauark (2008) relata que, de nada adianta integrar uma criança num ambiente escolar não estruturado onde esta não tem recursos para seu desenvolvimento educacional.

Assim sendo a necessidade de melhoria na qualificação dos professores (as) para que estes se sintam devidamente preparados para receber estes alunos em sua turma. Porém, conforme já mencionado de nada adianta o professor (a) ter qualificação profissional para receber este aluno em um ambiente onde o mesmo não tenha tempo nem condições de dar atenção individualizada às necessidades prioritárias deste indivíduo.

Por isso Ragazzi (2010) relata que não importa o tempo ou experiência que o professor (a) tenha ele sempre terá dificuldade nestas situações, porque cada indivíduo mesmo possuindo a mesma deficiência suas limitações e atitudes serão diferentes. Por exemplo: numa mesma sala duas crianças com T.E.A o professor (a) não pode tratar as duas crianças da mesma forma afinal uma delas pode ter dificuldade oratória a outra não, uma pode ter dificuldade motora a outra não, a outra pode ter dificuldade física a outra não.

Assim sendo, o professor (a) tem que adaptar suas atividades e sua atenção a estes alunos independente de ter outros alunos na sala ou não tornando esta prática difícil ao profissional.

Com relação ao currículo, este deve ser elaborado de forma a atender as necessidades específicas da criança com deficiência múltipla, buscando seu desenvolvimento global, conforme encontramos na LDBEN – 1996, art. 59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades;

Portanto cabe as instituições de ensino, professores e profissionais da educação as adaptações necessárias ao currículo e as mesmas vão desde pequenos detalhes até uma total transformação para que o currículo atenda as reais necessidades do aluno e contribua efetivamente com seu desenvolvimento integral e sua inclusão na sociedade, de forma a oferecer-lhe acesso a cultura e ao conhecimento em geral, para atender tais objetivos muitas vezes então se faz necessário pensar num currículo funcional como o determinado em documento do MEC.

Um currículo pensado e flexibilizado para se tornar funcional não basta para efetivamente incluirmos a criança e adolescente com deficiência múltipla, é de fundamental importância que elas participem de todas as atividades, ou seja, não somente das funcionais, mas das culturais e sociais, pois somente assim este aluno poderá sentir-se pertencente ao grupo no qual está inserido, seja na escola, na família ou na comunidade.

Para esses alunos ainda existe a possibilidade de um tempo de permanência na escola e ao final do ensino básico, ele tem direito a uma certificação do seu aprendizado através do instrumento de certificação de terminalidade conforme previsto na LDBEN/96 e definido na Portaria da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo nº 4.688/06, normatizando assim o regime escolar no Ensino Fundamental e Médio da rede Municipal nos seguintes termos:

[...], após estar assegurada a duração mínima de escolaridade obrigatória de oito(nove) anos e esgotados todos os recursos educativos, poderá ser conferido certificado de terminalidade específica, ou seja, o aluno tem o direito de participar das atividades escolares até o final do ciclo II, mesmo que não tenha o mesmo desempenho da maioria dos alunos, e a escola deve oferecer todos os recursos disponíveis e adaptações curriculares necessárias para favorecer e possibilitar a aprendizagem e a permanência desse aluno na escola.(SME/DOT, 2007, p.22)

Na esfera estadual da educação de São Paulo, esse dispositivo é previsto pela Resolução SE nº 31/2008.

Desta forma compreendemos que toda instituição e profissionais da educação podem e devem estruturar todo o caminho para o desenvolvimento e inclusão da criança com deficiência de forma competente, tornando assim uma real educação na perspectiva de uma educação inclusiva.

E nesse processo de troca e reciprocidade com o meio, que ao longo do seu desenvolvimento, o sujeito irá reinventar todo processo racional da humanidade e nomeada em que ela reinventa o mundo sua inteligência desenvolve-se.

Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência

A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas de 30 de março de 2007 revelou a garantia da promoção e visibilidade dos direitos das pessoas com deficiências.

O documento deixa claro que a discriminação em qualquer âmbito deve ser combatida a fim de que estereótipos e pré-conceitos sejam desconstruídos em nossa sociedade e que os direitos das pessoas sejam discutidos dentro das políticas referenciados por atos legais e legítimos que assegurem a igualdade de direitos por todos os indivíduos da sociedade.

O comitê dos direitos da pessoa com deficiência assegura que um monitoramento internacional seja feito na defesa das necessidades apontadas pela convenção, oferecendo uma fiscalização e apuração de denúncias e reclamações levadas até eles.

O respeito pelas diferenças como parte da diversidade humana oportuniza que a sociedade avance no sentido de se modificar para atender as singularidades de cada pessoa.

A acessibilidade é outro ponto chave do documento que prevê que medidas sejam tomadas que viabilizem o acesso e permanência das pessoas com deficiências, respeitando o ir e vir nos locais em que lhe é necessário a convivência social, acadêmica ou profissional.

O Brasil aceitou a Convenção e promulgou a lei complementar federal de 7 de outubro de 2009 trazendo a defesa dos interesses coletivos e individuais da pessoa com deficiência e transtornos..

O artigo 1º do decreto fala sobre o propósito da convenção que é o de proteger e assegurar os direitos humanos e a dignidade da pessoa com deficiência.

Artigo 2º por sua vez, traz as definições.

Artigo 3º os princípios gerais que aborda a não discriminação e a igualdade de oportunidades.

Artigo 4º fala das obrigações gerais por parte do Estado como por exemplo, modificar ou revogar leis que constituem discriminação de qualquer forma.

Artigo 5º fala sobre a igualdade de todos perante as leis.

Artigo 6º trata em específico sobre as mulheres com deficiência.

Artigo 7º que fala sobre as crianças com deficiência e as ações relativas a elas.

Artigo 8º trata sobre a conscientização onde o Estado tem o dever de tomar medidas imediatas de conscientização para a sociedade no que diz respeito as deficiências.

Artigo 9º que fala sobre a acessibilidade como medida primordial do direito de ir e vir.

Artigo 10º fala do direito a vida em igualdade de oportunidades para todas as pessoas.

Artigo 11º que trata as situações de riscos e emergências humanitárias que assegura proteção e segurança.

Artigo 12º traz o reconhecimento de todas as pessoas igualmente perante as leis.

Artigo 13º informa sobre o acesso a justiça. Artigo 14º que oportuniza liberdade e segurança.

Artigo 15º que traz a prevenção contra a tortura, tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes.

Artigo 16º que previne quanto a violência, exploração e o abuso. Artigo 17º que define a proteção da integridade da pessoa.

Artigo 18º fala da liberdade da movimentação e nacionalidade.

Artigo 19º fala sobre a vida independente e a inclusão na comunidade.

Artigo 20º que trata à mobilidade pessoal facilitando o acesso as tecnologias assistivas a custos acessíveis.

Para a convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, a educação deve oportunizar a

participação das pessoas com deficiência numa sociedade livre.

Dessa forma, o artigo 24 trata sobre como o Estado deve conduzir o direito a educação para as pessoas com deficiência privilegiando seu acesso e permanência em todos os níveis de ensino. No item 2.c é sugerido: “Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas”.

Observamos ainda a proposta de facilitação de escritas e de comunicação alternativas e aprendizado por meio da língua de sinais, garantia de que o Estado empregue professores especialistas nas áreas das deficiências e de inclusive, contratação de professores com deficiências.

A arquitetura da escola deve atender as especificidades da acessibilidade promovendo olhares sobre: degraus, desníveis dos pisos, sanitários adaptados e iluminação adequada.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE

Durante muitos anos o Atendimento Educacional Especializado – AEE, se realizou em ambientes diversos ao ensino comum, eram ministrados em classes especiais, escolas especiais ou instituições especializadas em determinadas deficiências, pois era considerado um atendimento necessário às crianças com necessidades especiais que não seriam beneficiadas com o atendimento nas escolas e classes regulares.

Final da década de 80 surgiu, então, o paradigma da inclusão, e iniciou-se um movimento com base no princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo as escolas. Esse movimento tem como preceito o direito de alunos com necessidades especiais frequentarem a escola regular, bem como valorizar a diversidade.

A Constituição Federal assegura, no Artigo 5º, o princípio de igualdade na República Federativa do Brasil, dispondo que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988,p.2).

No que tange à educação a Constituição Federal garante, no Artigo 205, que a educação é direito de todos os cidadãos e dever do Estado e da família.

Em 2008 a publicação da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo preceito é de que todas as crianças e adolescentes devem ser matriculados no ensino comum,

independentemente de suas necessidades educacionais específicas, intensificou o movimento de inclusão. Passando então diversos dispositivos normativos a vigorarem, com o intuito de fundamentar e assegurar a inclusão escolar.

Faz-se necessário lembrar que importantes documentos nacionais e internacionais antecederam e fundamentaram esse documento.

Voltamos então a Constituição Federal, que é nosso documento maior e como qual todos os dispositivos normativos devem estar em consonância. Além de assegurar o direito de todos à educação, temos em seu Artigo 206, Inciso I, assegurado o direito a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A oferta do AEE pelo Estado é assegurada no Art. 208, inciso III. De acordo com o disposto nesse inciso esse atendimento deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Portanto a Constituição Federal garante, o direito à Educação a todos os alunos, com base no princípio de igualdade, assegurando ainda o Atendimento Educacional Especializado, quando se fizer necessário. É necessário compreender que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), difere do ensino escolar comum, sendo instituído como serviço oferecido pela modalidade de ensino da Educação Especial, que oferece apoio e serviços, de caráter complementar e/ou suplementar, que visam garantir a participação e a construção da aprendizagem desses alunos na escola regular.

Nesse sentido, o AEE é organizado com vistas à eliminação de possíveis barreiras de acesso, à permanência e a aprendizagem no ensino comum. Em 1990, temos aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, (BRASIL, 1990), que tem como objetivo garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

Em seu Artigo 3º, a mesma trata da universalização do acesso à educação e do princípio de equidade. Especificamente em relação à educação dos alunos com deficiência, o documento afirma que são necessárias medidas para garantir a igualdade de acesso desses alunos ao sistema educativo.

Em 1994, é promulgada a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a mesma reafirma o compromisso com a proposta de Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a importância de oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos com deficiência no sistema de ensino regular.

E tem como princípio orientador da Estrutura de ação em Educação Especial de que as escolas:

“[...] deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1994, p.3).

Portanto deixa claro que as escolas devem acolher e ensinar a todos os alunos.

Nessa pequena retrospectiva de documentos que embasam as diretrizes da Educação Especial chegamos então a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Essa convenção foi ratificada pelo Brasil através do Decreto Nº 186/2008, que aprova o texto da Convenção e seu Protocolo Facultativo assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, e do Decreto Nº 6.949/2009, que promulga a Convenção e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2009).

Com relação à educação o Artigo 24 dessa Convenção reconhece o direito à educação sem discriminação e com igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência em um sistema educacional inclusivo.

Como podemos constatar, esses documentos buscam assegurar o direito de todos os alunos frequentarem o ensino comum e receberem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Inclusiva (BRASIL, 2008), vem como pudemos constatar, reafirmar o Direito de Todos à Educação, e desta forma combater o dualismo existente entre Educação Especial e Ensino Regular, tornando assim a Educação Especial uma modalidade de ensino.

Sendo assim, a Educação Especial atua desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e realiza o Atendimento Educacional Especializado, definido nesta Política da seguinte forma.

Desta forma o Atendimento Educacional Especializado, contribui para a eliminação de barreiras existentes no processo de ensino aprendizagem, através de recursos diversos e que atendam as necessidades específicas de cada aluno, assegurando assim sua continuidade dentro deste processo.

Quanto aos alunos a serem atendidos pelo AEE, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e dos documentos com caráter normativo que se seguiram, como a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011, foram delimitados o público alvo da Educação Especial. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial, define em seu Artigo 4º este público-alvo.

Com a definição dos alunos a serem atendidos pelo AEE, através da leis, fica claro o não

atendimento dos alunos com transtornos funcionais específicos, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor e Dificuldades de Aprendizagens. É importante mencionar que o AEE é garantido por lei, porém não é obrigatório.

Sendo assim, o aluno com deficiência, T.E.A, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação e sua família poderão optar ou não pelo atendimento.

Com relação as matrículas, O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, afirma que para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, serão consideradas as matrículas efetivadas na educação especial.

A partir da leitura deste artigo, compreende-se que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado, receberão recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) por cada matrícula, ou seja, receberão verba dupla.

O inciso 2º afirma que o Atendimento Educacional Especializado poderá ser oferecido tanto pelos sistemas públicos de ensino quanto por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Os recursos de cada ano serão distribuídos de acordo com o Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior (BRASIL, 2011).

O Decreto nº 7.611/2011 assegura também apoio técnico e financeiro para a ampliação de ações relacionadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado. Dentre essas ações estão o aprimoramento do AEE já ofertado, a implantação das salas de recursos multifuncionais, a formação de professores para o AEE e para a educação inclusiva, a promoção da acessibilidade nas escolas e a distribuição de recursos para a acessibilidade.

Com o intuito de apoiar e fortalecer o processo de inclusão educacional nas redes públicas de ensino o Ministério da Educação instituiu o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007 (BRASIL 2008). Para a implantação das referidas salas em estabelecimentos públicos de ensino é necessário que a Secretaria da Educação tenha aderido ao Compromisso Todos pela Educação e elaborado o Plano de Ações Articuladas (PAR), sendo que nesse plano deverá constar a apresentação da demanda de salas de recursos multifuncionais da rede de ensino.

É necessário, ainda, o registro no Censo Escolar MEC/INEP de matrículas no ensino comum de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em contrapartida, caberá à Secretaria de Educação disponibilizar o professor para atuação no AEE e o espaço físico adequado para a instalação dos equipamentos das Salas de Recursos Multifuncionais. Atendendo esses critérios, caberá aos gestores dos sistemas de ensino indicar as escolas a serem contempladas (BRASIL, 2010c).

Os equipamentos, materiais e recursos de acessibilidade das Salas de Recursos Multifuncionais são organizados nas composições de Tipo I e Tipo II:

As Salas de Recursos Multifuncionais de Tipo I, possuem os seguintes itens: dois computadores, dois estabilizadores, impressora multifuncional, roteador wireless, teclado com colmeia, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão, notebook, software para comunicação aumentativa e alternativa, bandinha rítmica, dominó de associação de ideias, material dourado, tapete alfabético encaixado, esquema corporal, memória de numerais, sacolão criativo, quebra cabeças superpostos - sequência lógica, alfabeto móvel e sílabas, caixa tátil, kit de lupas manuais alfabeto Braille, dominó tátil, memória tátil, plano inclinado – suporte para livro, uma mesa redonda, quatro cadeiras para a mesa redonda, duas mesas para computador, uma mesa para impressora, armário de aço e quadro branco (BRASIL, 2010c).

Por sua vez as Salas de Recursos Multifuncionais de Tipo II são constituídas dos mesmos itens das salas de Tipo I com o acréscimo de recursos de acessibilidade específicos para o atendimento educacional especializado de alunos cegos. Esses recursos específicos são: impressora Braille – pequeno porte, scanner com voz, máquina de datilografia Braille, duas regletes de mesa, quatro punções, dois soroban, dois guias de assinatura, globo terrestre tátil, kit de desenho geométrico, calculadora sonora, uma caixa de números e duas bolas com guizo (BRASIL, 2010c).

Nas salas de recursos multifuncionais os professores do AEE poderão organizar seus atendimentos, sempre no turno inverso ao do ensino regular, avaliando as necessidades específicas de cada aluno. Após essa avaliação, o professor, conhecendo os recursos pedagógicos e de acessibilidade, pensará caso acaso quais estratégias utilizará.

Torna-se importante neste momento, citarmos que, para que o Professor do AEE,

seja capaz de realizar as intervenções necessárias em cada caso, o mesmo deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2009a, p.03).

É imprescindível que o professor se comunique com o aluno com deficiência respeitando suas necessidades de comunicação e promova em sua formação aspectos que viabilizem a mesma acontecer. Os métodos de ensino devem ser adequados às necessidades que o aluno apresentar bem como os instrumentos como plano inclinado, lupas, usa de computadores que facilitem o acesso e comunicação e etc. É dever de todos que comportamentos discriminatórios sejam desfeitos por meio do incentivo ao diálogo e da promoção de discursos que invalidem preconceitos e estereótipos determinados como dogmas na sociedade.

CONCLUSÃO

Dizer que hoje com certeza fazemos a inclusão de crianças na nossa rede de ensino, se torna bem polêmico, afinal, como salientado, adaptar uma instituição, currículo, planejamento, professores e alunos à criança com necessidades educacionais especiais, ou seja, lá qual for, exige investimento financeiro, quebra de paradigmas e barreiras com a própria população que exige a inclusão.

No entanto, há profissionais que se empenham em ajudar à tais quando estassão integradas em sua sala de aula. Com muito esforço e dedicação, professores sabem de seu papel fundamental no desenvolvimento desta criança e desta forma, usam quaisquer meios disponíveis para confeccionar materiais, ajustar sua rotina para que seu aluno se sinta parte da turma, consiga acompanhá-la sem discriminação ou zombaria por parte de pais ou de outros alunos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília:

UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Decreto Nº 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: MEC, 2008a

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

_____. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Resolução CNE/CEB n.4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a.

_____. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**/Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2001. 79p

_____. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: Deficiência Múltipla**./ Coordenação Geral - Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos - reimpressão - Brasília: MEC, SEESP, 2004. 58p.: il. - (Educação Infantil; 4).

C. B. ANGELUCCI, J. KALMUS, R. PAPARELLI e M. H. S. PATTO. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar**. São Paulo, 27 abril.2004. Artigo(Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo).Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>. Acesso em 24 de julho de 2019.

Dicionário Aurélio On line. Disponível em: <http://dicionariodoaurelio.com/integraracessado> em 22 março de 2019.

MANTOAN, MARIA T.E, **Educação Inclusiva- Orientações Pedagógicas**. Disponível em: <

https://8f94e5a4-a62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/aejanaicesr/ae-ead-1/atendimento-educacional-especializado~aee/AEE_Livro_Completo_Versao_2008. Acessado em 22 de março de 2019.

RAGAZZI, Ivana A. G. Inclusão Social. IN: RAGAZZI, Ivana A. G. **Inclusão Social: A importância do trabalho da pessoa portadora de deficiência**. São Paulo. LTr, 2010. p.38-62.

SANTOS, M.P., PAULINO, M.M. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo. SP : Cortez, 2008. p. 17-19.

Siauly, Mara O. de Campos; Ormelezi, Eliana Maria; Briant, Maria Emilia (Org); **A deficiência visual associada à deficiência múltipla e o atendimento educacional especializado** - São Paulo: Laramara, 2010.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO

Autor(a): **Viviane Soares Camara**

Resumo

A escola, na maioria das vezes, é o primeiro espaço no qual as crianças e adolescentes saem do convívio familiar e passam a fazer parte de outros grupos com percepções e vivências diferentes. Ao longo de todo o caminho escolar, participarão direta ou indiretamente do aprender. Em alguns casos, essa ação não acontece da maneira esperada pela escola ou pela família, sendo necessário investigar quais fatores estão interferindo. O psicopedagogo é um profissional responsável por compreender os problemas de aprendizagem, bem como melhorar e aumentar as potencialidades dos educandos em conjunto com outros profissionais, a escola e a família. Através deste trabalho discutiremos a importância do psicopedagogo na instituição escolar e como esse profissional atua para um melhor desenvolvimento do educando.

Palavras-chave: psicopedagogia; ambiente escolar; família; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A vida, os acontecimentos, a evolução dão conta da importância de trabalhar cada vez mais com o lúdico, com as crianças, seja qual for sua faixa etária. Inseridos em atividades lúdicas, os alunos conseguem assimilar melhor os conteúdos trabalhados e sem dúvidas viajar através da imaginação. As manifestações lúdicas desenvolvem funções importantes no desenvolvimento da criança e se constituem um instrumento didático importante para o professor. A brincadeira é de extrema importância para o desenvolvimento psicológico, social e cognitivo da criança, pois é através dela que a criança expressa seus sentimentos em relação ao mundo em que vive. É também através das atividades lúdicas que as crianças reconhecem sua realidade e compreende o funcionamento do mundo e suas emoções, também se desenvolve como indivíduo e aprende a superar suas limitações, brincando e reproduzindo.

É fundamental que se assegure à criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção... Como se fora brincadeira de roda... (MARCELINO, 1996, p.38).

O lúdico é uma necessidade do ser humano independente de sua idade e não deve ser visto meramente como diversão. O brincar é a essência da infância, ele permite a produção de conhecimentos, estimula a afetividade, assim, estabelecem-se com o brincar uma relação natural extravagando as angústias e paixões, alegrias, tristezas, agressividades. Em todas as épocas o lúdico, o brincar faz parte da vida da criança, viver no mundo da fantasia, do encantamento, da alegria, dos sonhos. Parte da descoberta de si mesmo, do experimentar, do criar e recriar oportunizando ao indivíduo, seu saber, sua compreensão do mundo, seu conhecimento, facilitando a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e coletivo, trazendo benefícios para a saúde mental, para a socialização, comunicação, expressão e valorizando sempre a criatividade que está inata nesta atividade. Nessa perspectiva, a brincadeira é a principal ação que manifesta a essência da aprendizagem significativa na vivência do aprendiz. Por meio da ação do brincar, a criança, que naturalmente possui a característica da curiosidade, é inserida em um mundo de fantasia proporcionado por elas e pelo próprio contexto; a formação do saber aprimora-se através dessa prática importante. Essa junção entre a formação da aprendizagem e a prática do brincar é pertinente para o fornecimento de informações específicas, que têm como meta explorar conteúdos que retratam a evolução da criança nesse contexto lúdico. Por meio das brincadeiras que a criança cria oportunidade de interação com todos ao seu redor, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades psicomotoras, cognitivas e também da relação de afetividade entre os educandos, que estabelecem laços de amizade entre si e adquirem conhecimentos. A educação lúdica contribui para a formação do infante, possibilitando um enriquecimento pedagógico e de valores culturais, ensinando a respeitar as opiniões dos outros e ampliando o conhecimento.

A educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (ALMEIDA, 2003:57)

Diante de todos estes aspectos importantes a ludicidade propicia também o desenvolvimento de outros aspectos importantes como o desenvolvimento do raciocínio da criança, na brincadeira, a criança vai interpretar de uma forma mais positiva o conteúdo, ou aquilo que a professora quis passar para o aluno, irá sentir-se mais satisfeito e envolvido, parte do processo de aprendizagem. E, além disso, foi passado de forma indireta, ou seja, não foi imposto pelo professor diretamente. Fugiu do obrigatório. E sem dúvida foi significativo porque a brincadeira irá marcar para o aluno por que foi interessante e despertou a sua curiosidade.

A IMPORTÂNCIA DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Com as mudanças que estão ocorrendo o tempo todo na sociedade, como exemplo a banalização da informação, a era digital, da nova política, da nova economia e dos desequilíbrios familiares, torna-se necessário que o professor faça dos conteúdos habituais de suas disciplinas instrumentos, que além de qualificarem para a vida e para o mundo estimulem capacidade e competências, com a interação de estimular todas as inteligências de seus alunos (ANTUNES, 2002, p.47).

O professor deve se reconstruir, fazendo do aluno um ser crítico, auxiliando na formação de sua personalidade. Valorizar a luta pelo seu espaço na sociedade, rompendo barreiras e vencendo obstáculos que a vida possa lhe proporcionar. *Se os docentes têm a intenção de estimular em seus alunos o amor pelo saber e o respeito pela diversidade e criação, com certeza devem buscar o contraste crítico e reflexivo* (GÓMEZ, 2001, p.304). Segundo Pombo (2000, p.80), *o educador deveria ter por objetivo preparar adultos livres de traumas psicológicos, pessoas que não estivessem intencionadas de tirar dos outros a felicidade que delas próprias foi retirada.*

O mundo está mudando cada vez mais e isso está ocorrendo a uma velocidade muito rápida e sem precedentes na evolução histórica de nossa humanidade. A globalização, o surgimento de novas tecnologias, como o avanço das telecomunicações e da informática, vem contribuindo para que ocorram mudanças, também, na Educação. A interação professor aluno vem se tornando cada vez mais dinâmica nos últimos anos. O professor tem deixado de ser um mero transmissor de conhecimentos para ser mais um orientador, um estimulador de todos os processos que levam os alunos a construir seus conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhes permitam crescer cada vez mais como pessoas, como cidadãos e futuros trabalhadores, desempenhando uma influência construtiva.

A Educação deve não apenas formar trabalhadores para as exigências do mercado de trabalho, como também cidadãos críticos capazes de transformar um mercado de exploração em um mercado que valorize uma mercadoria muito importante: o conhecimento. Dentro deste contexto, é imprescindível proporcionar aos educandos uma compreensão racional do mundo que o cerca, levando-os a um posicionamento de vida isento de preconceitos ou superstições e a uma postura mais adequada em relação a sua participação e contribuição como indivíduo na sociedade em que vive e do ambiente que ocupa.

O sentido do ensino-aprendizagem dependerá do entusiasmo do educador, da fantasia, de se educar com alegria sem pensar nos problemas em que estão envolvidos sabendo separar a saúde aula do que se passa em sua vida particular.

O que torna necessário uma reflexão por parte dos educadores da importância da sua atuação profissional e da necessidade de se tomar conhecimento de si mesmo. Dessa forma, Antunes complementa afirmando que é essencial todo educador desenvolver a consciência de sua profissão e o sentido de solidariedade e justiça que a mesma expressa. (ANTUNES, 2002, p. 109)

Deixando claro o lado humano e cidadão de cada professor, suscetível de crítica e ávido de aprimoramento profissional, envolvido na consciência de um construtor da sociedade.

Partindo deste princípio pode-se considerar o docente como principal agente no processo de ensino, tendo um papel ativo na formação de seus alunos, auxiliando e incitando a reconstrução dos esquemas de pensamento, sentimento e comportamento de cada indivíduo. *Esta concepção inclui tanto despertar a ativa participação intelectual do próprio educando como facilitar o contraste com as formulações alternativas das representações críticas da cultura intelectual* (GÓMEZ, 2001, p.300).

Os professores estão muito presentes na vida de milhares de famílias, que lhes conferem a enorme responsabilidade pela educação de seus filhos, sabendo que, não faltará a sua atribuição e competência. A profissão professor é de suma importância, para a sociedade, pois o profissional trabalha, para formar um estudante, pleno de uma cultura geral e de diversidade, de um conhecimento científico, de raciocínio lógico, capacidade de comunicação e trabalho em grupo, que seja reflexivo e capaz de aprender a aprender, de ser, fazer e conhecer, além é claro de ser criativo habilidoso e competente.

A PARTICIPAÇÃO E INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA

Segundo Fernández (1991, p.97):

a transformação histórica do contexto sócio-histórico cultural é o resultado de um constante processo de evolução, ao qual a estrutura familiar vai se moldando e modificando, concomitantemente aos diversos momentos históricos vividos pela humanidade, assumindo características que são peculiares, dependendo do tipo de referência adotada como base para educação dos filhos em determinada época ou período.

O conceito de família mudou bastante nos últimos tempos, não há mais aquele padrão de família, e sim uma diversidade de padrão familiar, com identidade própria em constante desenvolvimento, em constante mudança. Mas independente de qualquer mudança a família continua sendo o primeiro local de aprendizado das crianças, é através dela que acontece os primeiros contatos sociais e as primeiras experiências educacionais. A família está diretamente ligada as atitudes comportamentais da criança. Na maioria das vezes a influência que os pais exercem sobre seus filhos é inconsciente, pois não tem consciência de que seus comportamentos, sua maneira de ser e de falar, de tratar as pessoas, de enxergar a vida, tem enorme influência sobre o desenvolvimento e aprendizagem do seu filho.

Os pais têm um papel importantíssimo no processo de desenvolvimento da autonomia. Se eles encorajarem as iniciativas da criança, elogiarem o sucesso, apresentarem tarefas que não extrapolem a capacidade da criança forem coerentes em suas exigências e aceitarem os fracassos estarão contribuindo para o aparecimento do sentimento de auto confiança e auto estima diante do mundo que a cerca. (Sabini, 1998, p.65)

Nota-se a grande importância dos pais no desenvolvimento cognitivo e evolutivo da criança, a sua ausência no ensino aprendizagem dos alunos sem dúvidas podem ocasionar baixo desempenho e até mesmo a repetência escolar. A maioria dos pais vêem a escola como local de depósito de crianças, vão e matriculam seus filhos e só aparecem na escola quando seus filhos estão com problemas, baixo desempenho ou quando a coordenação manda chamá-lo. Sem o comprometimento da família não há como promover uma boa educação. A participação dos pais na vida escolar de seus filhos é fundamental e indispensável para que a criança se sinta amada e motivada a adquirir avanços significativos em sua aprendizagem. Sendo assim a família e a escola precisam andar juntas, ser pioneiras para que os alunos possam realmente ter um

maior aproveitamento e desempenho na aprendizagem, não basta apenas à escola se preocupar na aprendizagem, os pais também precisam participar e se preocupar com a vida escolar de seu filho. O conhecimento e o aprendizado não são adquiridos somente na escola, mas também são construídos pela criança em contato com o social e principalmente dentro da família e no mundo que a cerca. A família é o primeiro vínculo da criança e sem dúvidas é a principal responsável por grande parte de sua educação e da sua aprendizagem. O que a família pensa, seus anseios, seus objetivos e expectativas com relação ao desenvolvimento de seu filho também são de grande importância para o psicopedagogo chegar a um diagnóstico.

Considerando o exposto, cabe ao psicopedagogo fazer a intervenção junto à família das crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem, por meio, por exemplo, de uma entrevista e de uma anamnese com essa família para tomar conhecimento de todas as informações sobre a sua vida orgânica, cognitiva, emocional e social. Nessa perspectiva, o psicopedagogo nunca será apenas um mero “resolvedor” de problemas, mas sim um profissional que dentro de suas possibilidades e de sua especificidade, pode ajudar a instituição escolar a remover obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento e a formar cidadãos por meio da construção de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico. *As ações realizadas pelo psicopedagogo junto com o sujeito com transtorno procura promover a reelaboração do processo de aprendizagem, sendo assim essa intervenção propicia uma mudança na ação do sujeito em relação à aprendizagem. (Serrat, 2002, p.56)*

Dessa maneira, acredita-se que o trabalho da Psicopedagogia quando encontra consonância e parcerias na escola, pode surtir efeitos muito positivos para a minimização das dificuldades que emergem no contexto escolar, apesar de representar um constante desafio, pois requer o envolvimento de toda a equipe, e um desejo permanente de mudanças, para que as transformações, de fato, surjam, ocorram.

PARCERIA ESCOLA E FAMÍLIA

A parceria entre família e escola é um dos principais elementos para o sucesso da educação. É comum acreditar que cada um deve cumprir seu papel separadamente. No entanto, os pais e a instituição de ensino devem estar em constante sintonia, tendo como objetivo final o pleno desenvolvimento infantil.

Diferentes motivos levam a essa separação. Os pais deixam de se envolver no ambiente escolar e nas atividades e estratégias pedagógicas que envolvem a sua participação. Por outro lado, a família não sente que

as suas demandas são acolhidas pelos gestores escolares.

Uma das formas para reverter esse cenário é compreender que a educação não é responsabilidade restrita da escola, assim como não está confinada aos muros da instituição. A sociedade como um todo, a escola, a família e outros ambientes estão envolvidos no desenvolvimento humano. Também é importante que a família permita ao aluno resolver questões relacionadas a socialização com outros colegas no ambiente escolar, sem interferir de maneira direta.

Já a escola deve possuir uma gestão democrática, capaz de incentivar a participação constante dos pais no ambiente escolar. Essa relação deve ir além dos encontros para discussão de questões burocráticas, como reclamações, boletins, reuniões, etc. É importante estar à disposição em horários mais acessíveis e demonstrar que a escola está aberta para o diálogo e novas sugestões.

A sintonia entre família e escola possibilita que o desenvolvimento da criança e o processo de aprendizagem sejam ampliados. Dessa forma, o aluno tem a oportunidade de vivenciar experiências educativas na escola e no convívio familiar. Além disso, também são benefícios da parceria família e escola:

- Aumento do rendimento escolar
- Maior envolvimento familiar na escola
- Acompanhamento constante da criança
- Desenvolvimento cognitivo e social do aluno, entre outros.

Dessa forma, fica mais fácil garantir uma educação de excelência para as crianças.

CONCLUSÃO

Faremos um breve histórico sobre o que é a Psicopedagogia, a diferença entre psicopedagogia institucional e clínica e como o psicopedagogo pode auxiliar tanto o aluno como o professor no desenvolvimento, apresentará a atuação desse profissional dentro de uma instituição escolar e também a importância dessa ciência para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, e a importância da família e da escola andar juntos para um melhor desenvolvimento do educando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, M. S. Rumos e diretrizes dos cursos de Psicopedagogia: análise Crítica do surgimento da Psicopedagogia na América Latina. *Cadernos de Psicopedagogia*, v.3, n. 6, 70- 71, junh. 2004.
- BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- BOSSA, Nadia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. RS, Artmed, 2007. BRASIL _____ . **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** São Paulo: Artmed, 2000.
- Código de ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia IN http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/codigo_de_etica.htm - Reformulado pelo Conselho Nacional e Nato do biênio 95/96 - acesso em 7/6/2011.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- GASPARIAN, Maria Cecília Castro. **Contribuições do modelo relacional sistêmico para a psicopedagogia institucional**, -São Paulo: Lemos Editorial, 1997
- LAPLANCHE, Jean.; PONTALIS, Jean- Bertrand. **Vocabulário de psicanálise**. Santos: Martins Fontes, 1970.
- Lei nº. 9394 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Acesso em: 28 de Junho de 2016.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais**. *Eccos Revista Científica*, volume 4, no 2. São Paulo: Universidade Nove de Julho, p. 79 a 88, 2002.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SÁNCHEZ-YCANO, Manuel, BONALS, Joan e colaboradores. **Avaliação psicopedagógica**. RS, Artmed, 2008.
- SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.
- VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. **A psicologia da educação na formação docente**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade Nove de Julho - UNINOVE, 2007.
- WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia institucional: controvérsias, possibilidades e limites** In SARGO, Claudete (org). **A práxis psicopedagógica brasileira**. São Paulo: ABPp
- WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica - uma visão diagnóstica dos problemas de**

aprendizagem escolar. 13ªed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2008.

<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/a-importancia-do-psicopedagogo-na-escola>

<https://monografias.brasescola.uol.com.br/pedagogia/o-papel-psicopedagogo-educacional.htm>

<https://blog.psiqueeasy.com.br/2017/09/13/anamnese-psicopedagogica/>

http://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html.

<http://www.abrapee.psc.br/noticia173.html>.

A ORIGEM DOS CONTOS DE FADAS

Autor(a): **Adriana Barbosa Pinna Pardini**

Resumo

O artigo tem como tema: A origem dos contos de fadas, como recurso no processo da alfabetização; abordando, de forma ampla, a importância que a contação de história demonstra na dimensão pedagógica e em que aspectos podem favorecer o desenvolvimento da aprendizagem. Dentre elas, podemos citar algumas: suscitar o imaginário infantil, responder indagações, enriquecer o vocabulário, favorecer a reflexão crítica, respeitar os turnos de fala, auxiliar na leitura e na escrita, conhecer aspectos da própria cultura e possibilitar a interação social.

Palavras chaves: Contos de fadas; História; Imaginário

INTRODUÇÃO

Sejam eles chamador de causos, histórias ou contos de fadas por fazerem parte do folclore de vários povos, por lidarem com a sabedoria popular e os conteúdos essenciais da condição humana, por sua transmissão oral antes mesmo da escrita, fica difícil precisar ao certo a origem dos contos de fadas. Porém, segundo a teoria do padre W. Shimidt (1946 apud FRANZ 1981), os temas permanecem praticamente inalterados no decorrer dos séculos. De acordo com Coelho (1987), os primeiros registros dos contos de fadas datam de 4.000 A.C, feitos pelos egípcios, com o "Livro do Mágico". Na sequência, apareceram na Índia, Palestina (Velho Testamento), Grécia Clássica, sendo o Império Romano o principal divulgador das histórias mágicas do Oriente para o Ocidente.

A materialidade sensorial do Oriente, com a luxúria da Arábia, Persa, Irã e Turquia, se contrapunha à cultura dos celtas e bretões no ocidente, cheia de magia e espiritualidade. O registro material dos contos de fadas começou no século VII, segundo Coelho (1987), com a transcrição do poema épico anglo-saxão Beowulf. As fadas aparecem no século IX, no livro de escrita galesa denominado Mabinogion. Nele não só surgem as fadas,

como a transformação das aventuras reais que deram origem ao Ciclo Arturiano. No século XII, mais precisamente em 1155, o Romance de Brut de Wace retomam as aventuras lendárias do Rei Arthur e seus cavaleiros. Neste mesmo século, Os Lais de Marie de France, gênero de poema narrativo ou lírico, que continha temas das novelas de cavalaria do ciclo do rei Arthur, divulgaram a cultura céltico-bretã pelas cortes da Europa e sua absorção pelo cristianismo (COELHO, 1987).

Na Idade Média, esse lastro pagão choca-se, funde-se ou deixa-se absorver pela nova visão de mundo gerada pelo espiritualismo cristão e, transformado, chega ao Renascimento. Na Era Clássica, os contos, que tinham um profundo sentido de verdade humana, foram perdendo seu verdadeiro significado e, como simples “envoltório” colorido e estranho, transformou-se nos contos maravilhosos infantis (COELHO, 1987 p. 15).

No século XIV é que surge, na Europa, segundo Bettelheim (1980), a primeira coleção de contos com motivos do folclore europeu denominado “Gesta Romanorum”, de origem persa, escrito em latim, precedendo a famosa coleção “As Mil e Uma Noites” do folclore árabe.

No século XVI, de acordo com Coelho (1987), surge “Noites Prazerosas”, de Straparola e “O Conto dos contos”, de Basile. No fim deste e início do século XVII, o racionalismo clássico perdeu força e deu margem a uma literatura que exaltava a fantasia, o imaginário. Nesta época destaca-se Mme. D’Aulnoy com “Contos de Fadas”, “Novos Contos de Fadas” e “Ilustres Fadas”. Segundo Coelho (1987), no início, os contos de fadas não eram uma literatura para crianças. O início dessa transformação teria dado-se com Perrault, no século XVII, na França; com os irmãos Grimm no século XVIII, na Alemanha; com Andersen no século XIX, na Dinamarca; e com Walt Disney no século XX, na América. Mas, para Cashdan (2000), a transformação dos contos de fadas em literatura infantil teria ocorrido no século XIX, nos países de língua inglesa, pelo trabalho de vendedores ambulantes, que viajavam por diversos povoados vendendo pequenos volumes baratos. Continham as histórias simplificadas do folclore e dos contos de fadas, sem as passagens mais fortes, sendo de fácil leitura.

Charles Perrault nasceu na França em 1628 e morreu em 1703. Publicou os “Contos de ma Mère I’Oye” (contos da Mamã Gansa), cuja capa do livro era de uma velha fiandeira, devido à tradição da época, de mulheres contarem histórias enquanto fiavam. Sua literatura de início não era voltada para crianças, mas com a adaptação de “A Pele de Asno”, manifestou sua intenção de escrever para elas, principalmente orientando-as moralmente. Seus principais contos são: A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As Fadas, A Gata Borracheira, Henrique de Topete e O Pequeno Polegar (COSTA e BAGANHA, 1989).

Os irmãos Grimm – Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) - linguistas e folcloristas, por 13 anos

coleccionaram histórias recolhidas da tradição oral, esperando caracterizar o que havia de mais típico no espírito alemão. Publicaram um primeiro volume em 1812, que continha o que recolheram em Hessen, nos distritos de Meno e Kinzing, do condado de Hanau, onde nasceram. O segundo volume foi concluído em 1814. A maior parte das lendas do segundo volume foi-lhes contada pela senhora Viedhmaennin, uma camponesa oriunda da aldeia de Niedezwehn, perto de Kassel. Jacob era o mais intelectualizado dos irmãos, mas Wilhelm era quem detinha o entusiasmo e inspiração da poesia; juntos chegaram a editar 210 histórias, a maior parte delas encontrada nos dois volumes 15 originais. São deles as estórias: *Pele de Urso, A Bela e a Fera, A Gata Borracheira e João e Maria* (PAVONI, 1989).

Hans Christian Andersen (1802-1875), filho de um humilde sapateiro e de uma mãe iletrada, mulher supersticiosa que o influenciou bastante por passar-lhe a tradição oral do campo. Em 1835 publicou histórias *Contadas às Crianças, com seus quatro primeiro contos*. Até 1872, produziu 168 histórias. Suas estórias trabalhavam com o código social e eram inspiradas na sua infância sofrida, trazendo uma moral ou ensinamento. Destacam-se: *A Roupas Nova do Imperador, O Patinho Feio, Os Sapatinhos Vermelhos, A Pequena Sereia, A Pequena Vendedora de Fósforos, A Princesa e a Ervilha* (COELHO, 1987).

Walt Disney (1901-1966) foi um cineasta, produtor estadunidense de desenhos animados e animador. Não criou nenhum conto, mas ficou conhecido pelas releituras que fez dos contos de fadas, como a primeira: “*Branca de neve e os sete anões*”, animação lançada nos cinemas, que na época (como nos tempos atuais) era uma poderosa aliada midiática. As histórias eram facilmente compreensíveis, refletindo os valores médios da tradição americana (COSTA e BAGANHA, 1989). Em sua adaptação dos contos de fadas clássico, de acordo com Costa e Baganha (1989), os contos aparecem distorcidos de sua forma original. Muitas adaptações subtraem passagens consideradas mais fortes, com o objetivo de não assustar ou chocar as crianças, privando-as do conflito e posterior resolução.

Assim como a Disney, estúdios como a Pixar, Dreamworks e Warner Bros, têm ganhado merecido destaque por contribuir com outras histórias, mais atuais, que se assemelham estruturalmente com os contos.

Foi com Vladimir Propp, estruturalista russo e um dos expoentes da narratologia, que se deu um dos primeiros estudos científicos relevantes dos contos, em 1920, conforme Pavoni (1989), a partir dos estudos nos quais se propôs a analisar estruturalmente cem narrativas dos contos populares da época, chegando a conclusão de que todas as histórias tinham a mesma sequência de ações ou funções narrativas, e a questão de que, apesar da diversidade de temas e versões, todas poderiam ter uma origem comum.

Segundo Coelho (1987), Propp formulou uma estrutura básica para os contos de fadas, envolvendo início, ruptura, confronto e superação de obstáculos e perigos, restauração e desfecho.

O início caracteriza-se pelo aparecimento do herói ou da heroína e do problema que vai desestabilizar a paz inicial; a ruptura, quando o herói vai para o desconhecido, deixando a proteção e se desligando da vida concreta; o confronto e a superação de obstáculos e perigos, quando o herói busca soluções fantasiosas; a restauração é quando se inicia o processo da descoberta do novo, das potencialidades e das polaridades; e o desfecho, é o retorno à realidade, com a união dos opostos, iniciando o processo de crescimento e desenvolvimento.

Coelho (1987) também afirma que a fantasia básica dos contos de fadas expressa os obstáculos ou provas que precisam ser vencidos, como um verdadeiro ritual iniciático, para que o herói alcance sua auto-realização. Partem de um problema vinculado à realidade e seu desenvolvimento é uma busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos. A restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real.

Propp, ao analisar a semelhança entre a estrutura das narrativas e a sequência das ações nos rituais, concluiu que os mais velhos faziam o papel de iniciadores e contavam aos jovens, que eram os iniciantes, o que lhes estava acontecendo, só que se referiam ao fundador da raça e dos costumes, o primeiro ancestral. Essa narração que mostrava o sentido das práticas nos rituais a que os jovens estavam se submetendo, era parte integrante do ritual e devia ser mantida em segredo: um segredo entre o iniciador e o iniciado, que funcionava como um amuleto verbal e dava poderes mágicos aos envolvidos. Essas narrações acabaram transformando-se em mitos, mantidos e transmitidos como preciosos tesouros nas sociedades tribais (MENDES, 2000).

Através do mito, segundo Mendes (2000), pode-se entender a realidade social de um povo, sua economia, seu sistema político, seus costumes e suas crenças. Através dos mitos é que eram explicadas a vida individual e social, passada, presente e futura nas comunidades primitivas. Isso só foi possível, de acordo com Pavoni (1989), quando Propp, ao estudar as raízes históricas dos contos maravilhosos, descobriu que algumas práticas comunitárias dos povos primitivos (ritos de iniciação sexual e representações da vida e da morte), explicam a existência de dois tipos de contos, abrangendo a maior parte das histórias chamadas hoje de contos maravilhosos ou de fadas. Outros sistemas de classificação dos contos de fadas foram desenvolvidos, segundo Abramowicz (1998), como o do finlandês Antii Aarne, que identificou os 17 textos segundo unidades temáticas, publicado em 1910. Para desenvolver seu sistema, ele baseou-se em contos finlandeses e dinamarqueses (coletados pós Grundtvig) e alemães (antologia dos Grimm). Stith Thompson encarregou-se da segunda edição do texto de Aarne (dessa vez em inglês), mas de tal forma ampliou e completou o sistema de classificação, que se tornou co-autor do trabalho. A terceira edição, igualmente elaborada por Thompson, chamada *The types of the folktale*, saiu em 1961 e contém um material sete vezes maior que a primeira edição de 1910. Tendo em vista a substancial

colaboração de Thompson para completar a versão definitiva, hoje a classificação é conhecida com a denominação “Aarne/ Thompson”. A identificação de cada conto, para essa classificação, se baseia no tipo de enredo e no tipo de personagem que ele contém. Aarne e Thompson os agruparam em quatro grupos maiores: contos de animais; fábulas ou anedotas; outros - tipos não classificados e contos de fadas propriamente ditos. Os contos de fadas, por sua vez, se subdividem em contos de fadas ou de encantamento, contos de fadas legendários ou religiosos, contos de fadas novelísticas e contos de fadas sobre gigante, ogro ou diabo logrados. Dessa subdivisão, os contos de fadas ou encantamento, também se dividem em contos com opositor sobrenatural, contos com cônjuge (ou outro parente) sobrenatural ou enfeitiçado, tarefa sobrenatural, ajudante sobrenatural, objeto mágico, poder ou conhecimento mágico e contos com outros elementos mágicos (VOLUBUEF, 2007).

Os contos de fadas, de acordo com Coelho (1987), são chamados de contes de fées, na França; fair tale, na Inglaterra; cuento de hadas, na Espanha; e racconto di fata, na Itália. Em Portugal e no Brasil, no final do século XIX, foram denominados contos da carochinha, sendo chamados por Câmara Cascudo, importante historiador e folclorista brasileiro, de contos de encantamento. Apesar de todo esse aparato histórico, o que temos na verdade, é uma total indistinção entre contos maravilhosos e de fadas.

Apesar dos contos de fadas e dos contos de encantamento fazerem parte do universo maravilhoso, segundo Coelho (1987), eles tratam de problemáticas diferentes. Os contos de fadas tratam da realização interior ou existencial do herói, enquanto os contos maravilhosos tratam da realização exterior ou social do mesmo. Portanto é possível perceber que desde os primórdios os contos de fadas encantam e reencantam. Coelho dá uma importante contribuição no que se refere ao valor dos contos ao longo dos séculos:

“Os contos de fadas fazem parte desses livros eternos que os séculos não conseguem destruir e que, a cada geração, são redescobertos e voltam a encantar leitores ou ouvintes de todas as idades”. (COELHO, 2004, p. 21).

Não se pode precisar onde se distingue o mito do conto folclórico, de acordo com Bettelheim (1980), apenas afirmar-se que ambos provêm de uma sociedade pré-literata. Os países nórdicos usam a palavra saga para ambos: mito e conto folclórico; os alemães usam sage para os mitos e marchen para os contos. Ingleses e franceses enfatizam o papel das fadas em histórias em que elas não aparecem na maior parte das vezes. Mitos e fadas atingem a sua forma final apenas quando estão redigidos, após passarem por um processo de mudança pelo contador, condicionando-os ou melhorando-os, de acordo com os interesses dos ouvintes, das preocupações do momento ou da época.

A separação entre a narração ritualística e o tratamento apenas artístico dado aos contos, de acordo com Mendes (2000), foi o início da transformação do mito em contos populares. Os personagens e os acontecimentos

presentes nos contos de fadas, segundo Bettelheim (1980), demonstram conflitos internos, indicando sua resolução e novos passos em busca de uma humanidade mais elevada. Mendes (2000) observa que a separação entre o sagrado e o profano deu-se pela pressão de acontecimentos sociais inesperados (migrações, invasões e suas consequências inevitáveis) ou pelo percurso natural e histórico de um povo.

Os mitos passam a ser narrados para quaisquer pessoas, em ambientes comuns, perdendo seu significado primeiro, resumindo-se em histórias de entretenimento. Essa origem comum dos contos e mitos explica ainda a semelhança entre sua estrutura narrativa e a de outras formas artísticas surgidas posteriormente, com as lendas heróicas e as epopeias. Assim, a cultura folclórica, nascida em uma comunidade sem classes, vem a ser, a partir do feudalismo, propriedade da classe dominante.

Esse fenômeno pode explicar, finalmente, o uso ideológico que se faz dos contos de fada, desde a instalação do sistema educacional burguês até hoje (MENDES, 2000, p.26).

A milenar medicina hindu acreditava que os contos de fadas tinham poder terapêutico através de sua meditação, que levava a visualização da natureza do conflito existencial que estava causando a perturbação, e o caminho para a 20 resolução. Mas foi a psicanálise quem ofereceu as maiores contribuições na análise dos significados mais profundos dos contos de fadas, propondo-se a desvendar significados manifestos e encobertos da mente consciente, pré-consciente e inconsciente, tendo em Jung, seu maior representante (BETTELHEIM, 1980).

Os contos de fadas existem a milhares de anos e é importante para a formação e a aprendizagem das crianças. Escutar histórias contribui de forma significativa para o início da aprendizagem e para que o indivíduo seja um bom ouvinte e um bom leitor, mostrando um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo. Assim, Coelho (2003), afirma que os contos abrem espaços para que as crianças deixem fluir o imaginário e despertem a curiosidade, que logo é respondida no decorrer dos contos.

OS CONTOS DE FADAS EM UMA PERSPECTIVA PSICANALÍSTICA

Em seu livro: A Psicanálise dos Contos de Fadas (Editora Paz e Terra) Bruno Bettelheim apresenta o verdadeiro significado destas histórias fantásticas.

Para Bettelheim, explicar para criança porque um conto de fada é tão cativante, destrói o encantamento da história. E ao lado do confisco desse poder de encantar vai à perda da história em ajudar a criança a lutar por si só e dominar o problema que fez a história significativa para ela. As interpretações adultas roubam da criança a

oportunidade de sentir por conta própria, através de repetidas audições a cerca da história, onde enfrentou com êxito uma situação difícil.

Para a Psicanálise, nossa psique se constitui respectivamente de três elementos: **Id** (princípio do prazer), **Ego** (princípio da realidade) e **Superego** (princípio moral), destas três estruturas, o ser humano nasce apenas com o Ide, as demais são constituídas com a interação sujeito e o mundo que o cerca.

O Ide é a fonte da nossa energia vital (libido), que nos sustenta e nos motiva em busca de satisfazer nossos desejos (pulsões), não é uma satisfação concreta e sim imaginária sem preocupação com tempo-espço, ele se satisfaz com realizações alucinógenas. Sobre isto fala Abramovichi:

Os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, partindo de uma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu... Porque se passa num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites de tempo e espaço, mas que qualquer um pode caminhar. (...) Esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias...) ABRAMOVICHI, 1995, p120.

As crianças passam por um longo, processo de sublimação dos desejos libidinais do Id, então, a linguagem simbólica desses contos, comunica-se com este imaginário auxiliando na resolução desses conflitos.

Ao iniciar as histórias com o clássico: Era uma vez... Torna -se atemporal como o Id, os personagens(bruxas, ogros, princesas, animais) são na verdade símbolos que retratam nosso sentimentos escondidos. Sobre estes personagens diz- nos Abramovichi:

Daí que haver numa história fadinhas atrapalhadas, bruxinhas que são boas ou gigantes comilões não significam- nem remotamento- que ela seja um conto de fadas... Muito pelo contrário. Tomar emprestado o nome das personagens-chaves desses contos não faz com que essas histórias adquiram sua dimensão simbólica... A magia não está no fato de haver uma fada anunciada já no título, mas na sua forma de ação, de aparição, de comportamento, de abertura das portas... (ABRAMOVICHI, 1995)

A psicanálise estuda os processos psíquicos inconscientes e conceitos como reprimidos (desejos) que o indivíduo não consegue revelar, estudar as possíveis causas da angústia humana.

Freud considerado o pai da Psicanálise indicou três fatores que originam aquilo que classificamos como sofrimento ou infelicidade:

- 01) Primazia da natureza sobre a condição humana: os humanos não podem domesticá-las completamente.
- 02) Debilidade de nossos próprios organismos, origem do sofrimento que, direta ou indiretamente, articula-se ao primeiro fator.
- 03) A inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade.

Para Freud, o ser humano é regido por duas pulsões: Eros (vida, desejos) e Thanatos (morte = destruição).

As expressões do inconsciente são respectivamente: Id Desejo, Superego Controle, censura e Ego Ação, o Ego tenta equilibrar nossas emoções.

Emoções estas presentes nos contos de fadas, que surgem como representações psíquicas que revelam os dramas humanos em uma linguagem lírica transformando nossos desejos, tornando-os aceitáveis à nossa consciência. Esses contos simbolizam fantasias universais.

COMO SURGIRAM AS FADAS?

É, na sua essência, nos recônditos da alma, que se encontra viva a natureza mística e sábia, que permite ao homem um conhecimento mais profundo de si mesmo. Ao entrarmos no mundo dos contos de fada pelo atalho dos bosques e florestas, encontraremos um espaço protegido por árvores, galhos, frutos, escuro, luz e sombra e, principalmente, pelo mistério, pelo desconhecido que assusta a encanta, que teme e é temido. A fada é um ser mitológico, característico dos mitos célticos, anglo-saxões, germânicos e nórdicos.

O primeiro autor que mencionou as fadas foi Pompônio Mela, um geógrafo que viveu durante o século I D.C. As fadas também são conhecidas como sendo as fêmeas dos elfos. O termo incorporou-se a cultura ocidental a partir dos assim chamados "contos de fadas". Nesse tipo de história, a fada é representada de forma semelhante a versão clássica dos elfos de J.R.R. Tolkien, porém apresentando "asas de libélula" as costas e utilizando-se de uma "varinha de condão" para realizar encantamentos.

Dependendo da obra em que aparece, a fada pode ser retratada em estatura de uma mulher normal ou diminuta. No primeiro caso, temos a fada de Cinderela. Como exemplo da segunda representação podemos citar "Sininho", do clássico infantil "Peter Pan", de J. M. Barrie.

O escritor e folclorista inglês Joseph Ritson, na sua dissertação *On Fairies*, definiu as fadas como uma

espécie de seres parcialmente materiais, parcialmente espirituais, com o poder de mudarem a sua aparência e de, conforme a sua vontade, serem visíveis ou invisíveis para os seres humanos

A palavra fada vem do latim *fatum* (destino, fatalidade, oráculo). As fadas fazem parte do folclore europeu ocidental (e dele emigraram para as Américas) e tornaram-se conhecidas como seres fantásticos ou imaginários, de grande beleza, que se apresentavam sob forma de mulher dotada de virtude que ajuda os menos favorecidos.

As fadas são seres fantásticos ou imaginários do folclore ocidental e das Américas, na forma de belas mulheres, de poderes sobrenaturais e virtudes, interferindo e auxiliando o homem onde há a impossibilidade de uma solução natural, humana (COELHO, 1987).

Os Contos de Fadas despertam nossa curiosidade pela riqueza de seu conteúdo, mostrando-nos a maneira correta de conduzir e revelar-nos algo sobre o ser humano que, às vezes, sentíamos, mas não sabíamos como dizer.

Os contos de fadas vêm se perpetuando há séculos na imaginação de crianças e adultos. Antigamente, quando muitas pessoas não sabiam ler e viviam em comunidades rurais muito distantes, os contos de fadas eram contados de forma oral.

Com o surgimento das escolas e a mudança das famílias para os grandes centros urbanos, o velho hábito de contar histórias correu o risco de desaparecer. Foi então que, os escritores coletaram as histórias que eram contadas oralmente e registraram no papel para que não se perdessem.

Com o tempo as histórias se modificaram, mas nunca deixaram de distrair, encantar e até assustar as crianças do mundo inteiro.

Hoje há várias maneiras de se contar e ouvir um conto de fadas seja ela lido pelos pais, pelos professores, pelos avós, ou num filme que é visto nos cinemas ou na televisão. Não importa, o fato é que todos se emocionam quando ouvem um "Era uma vez...".

De acordo com Coelho (2003) é impossível determinar com exatidão o ponto geográfico ou o momento temporal em que as fadas teriam nascido. Entretanto, o mais provável é que elas tenham surgido e se arraigado naquela fronteira ambígua entre o real e o imaginário, que vem, desde a origem dos tempos, atraindo os homens.

A autora afirma que têm sido grandes os esforços para descobrir o possível local de nascimento das fadas. Pacientes pesquisas de historiadores, arqueólogos, filósofos, etnólogos, cronistas ou compiladores, que através dos tempos se debruçaram sobre a literatura primitiva dos mundos orientais e ocidental, acabaram por tecer uma intrincada rede de dados históricos, míticos e lendários, que pacientemente percorridos e confrontados entre si, oferecem algumas pistas plausíveis para uma possível elucidação acerca da presença das fadas na vida dos homens.

No entanto, Coelho (1991) explica que entre os pesquisadores não há dúvidas que as fadas sejam de origem celta, porque desde a mais antiga menção a tais seres, tudo leva a essa certeza; Pomponius Mela (Geógrafo que viveu no século I) afirmou que na ilha do Sena, nove virgens dotadas de poder sobrenatural, meio ondinas (gênios da água) e meio profetisas, que com suas imprecações e seus cantos, imperavam sobre o vento e sobre o Atlântico, assumiam diversas encarnações, curavam enfermos e protegiam navegantes.

Fica assim comprovado comprova que as primeiras referências às fadas, como personagens ou figuras reais, aparecem na literatura cortesã-cavaleiresca surgida na Idade Média, nos Laís da Bretanha e nas novelas de cavalaria do ciclo arturiano, ambos de origem cético-bretã. Coelho menciona a origem das fadas:

“Enfim, o que se divulgou, durante a Idade Média até a Renascença, como peculiar ao espírito celta, levou os estudiosos a determinarem, quase com exatidão, o povo no seio do qual nasceram às fadas: o povo celta”. (COELHO, 1991, p, 33).

As fadas, porém, como já vimos são muito mais antigas e precedem ao cristianismo de alguns milênios, existindo sob muitas formas e nas mais diferentes partes do mundo.

CONCLUSÃO

A presente monografia tem como tema: A contação de história como recurso no processo da alfabetização. A ideia desse trabalho surgiu pelo gosto de contar e de escutar histórias. Desde muito pequena gostava de ouvir histórias, era no entardecer que minha mãe, meus avós contavam as diversas histórias desde contos até histórias de assombração que segundo eles eram casos verídicos que haviam acontecido há muitos anos atrás, histórias oriundas de nossos antepassados e isso ajudou muito no meu processo de aprendizagem. Estudei numa cidade pequena no Estado da Bahia e tive o privilégio de ter um corpo docente sensacional que gostava de contar histórias.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil Gostosuras e Bobiches**. 2º edição. São Paulo, Scipione, 1991.
- BETTELEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- BETTELEIM, Bruno e ZELAN Karen. **A Psicanálise da Alfabetização**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1992.
- BUSALTO, Cléo. **A Arte de Contar Histórias no Século XXI: tradução e ciberesTTpaço**. Rio de Janeiro.

Vozes, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998.

CHALITA, Gabriel, Pedagogia do Amor, "A contribuição das histórias universais para a formação de valores da nova geração", São Paulo, ed. Gente 2003.

COELHO, Betty. **Contar Histórias Uma Arte Sem Idade**. São Paulo. Ática, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil Teoria Análise Didática**. 7ª edição. São Paulo. Moderna, 2005.

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

KUPSTAS Márcia. et ali. **Sete faces do conto de fadas**. São Paulo. Moderna, 1993. (Coleção Veredas)

MEIRELES, Cecília. **Criança, meu amor**. 2ª edição. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1977.

PATRINI, Maria de Lourdes (2005). **A renovação do conto: Emergência de uma prática oral**. São Paulo: Cortez.

PHILIPPE, Aries. **História Social da Criança e da Família**. 2ª edição, São Paulo. Ltc, 1981.

Problemas da Literatura Infantil. 3ª edição. São Paulo, Summus, 1979.

SILVA, Luciana Pellegrini Baptista. **Bruxas e fadas, sapos e príncipes: Os contos de fadas em experiências arteterapêuticas**. 2ª edição. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2009.

SILVA, Maria Betty Coelho (1997). **Contar histórias uma arte sem idade**. 7ª ed. São Paulo: Ática.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 1985;

REVISTA, Direcional Educador, nº 65, São Paulo, Junho, 2010.