



ANAIS
- ISSN 1676-6814 -

Sociedade Cultural e Educacional de Garça
Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral

Pedagogia

Volume 7

Patrocínio:

CAIXA



Editora FAEF

ISSN 1676-6814



PEDAGOGIA - VOLUME 07



GARÇA/SP - 2017

Exemplares desta publicação podem ser solicitados à:

SOCIEDADE CULTURAL E EDUCACIONAL DE GARÇA
FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO INTEGRAL - FAEF
Rodovia Comandante João Ribeiro de Barros km 420, via de acesso a Garça, km 1,
CEP 17400-000, Garça/SP - Telefone: (14) 3407-8000
www.grupofaef.edu.br / florestal@faef.br

EDIÇÃO, EDITORAÇÃO ELETRÔNICA, ARTE FINAL e CAPA

Aroldo José Abreu Pinto

Ficha Catalográfica elaborada pela biblioteca da
Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF

630
S621a

Anais do XX Simpósio de Ciências Aplicadas da FAEF.

XX Simpósio de Ciências Aplicadas da FAEF. Anais... - Garça:
Editora FAEF, 2017.

166 p. vol 07 - (10 vols.)

15x22cm.

ISSN 1676-6814

1. Ciências Agrárias 2. Ciências Contábeis 3. Administração 4.
Agronomia 5. Engenharia Florestal 6. Medicina Veterinária 7. Pedagogia
8. Psicologia 9. Direito. 10. Enfermagem.

Os autores são responsáveis pelo conteúdo das palestras e trabalhos científicos.
Reprodução permitida desde que citada a fonte.



Rodovia Comandante João Ribeiro de Barros km 420, via de acesso a Garça, km 1.
CEP 17400-000, Garça/SP - (14) 3407-8000
www.grupofaef.edu.br / simposio@faef.br



SUMÁRIO

Apresentação	9
Comissão Organizadora	11
Agradecimentos	13
TRABALHOS APRESENTADOS	17
A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DA ESTRUTURA E DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR ESCOLAR E O PAPEL DO PROFESSOR	
BARBOZA, Reginaldo José; BUENO, Fabiana Ferreira Silva ...	19
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITUAÇÃO A RESPEITO DA ALFABETIZAÇÃO	
Reginaldo José BARBOZA; Luciana CORRÊA	29
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA ESCOLA	
ANDRADE, Lizbeth Oliveira de.; CANUTO, Talita Miguel.; TORRES, Tatiane.	37
A IMPORTANCIA DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
GALVÃO, Ana Carolina; SARAIVA, Natália Gonçalves; ANDRADE, Lizbeth Oliveira de	45

A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AFETIVO DA CRIANÇA BARBOZA, Reginaldo José; LIMA, Natalia Cardoso; RIBEIRO, Valéria Bianchi	53
APRENDIZAGEM ESCOLAR: ALGUMAS DISTINÇÕES FUNDAMENTAIS ENTE O EXAME E A AVALIAÇÃO ESCOLAR SEGUNDO LUCKESI BARBOZA, Reginaldo José.; CANUTO, Talita Miguel.; TORRES, Tatiane.	61
AVALIAÇÃO E CURRÍCULO OCULTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA BARBOZA, Reginaldo José; SILVA, Priscila Menossi Da	69
LEITURA REFLEXIVA VISANDO VALORES E ATITUDES POSITIVAS OLIVEIRA, Franciele Aparecida de; SILVA, Simone Aparecida Pereira da; ANDRADE, Lizbeth Oliveira de	79
LETRAMENTO: UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA PIVA, Ana Paula Nogueira da Silva; ANDRADE, Lizbeth Oliveira de	87
O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL PEDROLLI, Andressa Casadei; NASCIMENTO, Mirella M ^a . Silva; SOUZA Tiago Bittencourt de	99
O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA INFÂNCIA: AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL PELEGRINI, Caroline Silva; ANDRADE, Lizbeth Oliveira de .	107
O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA NA VISÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO AZEVEDO, Antulio José de; FONSECA, Domingues Yolanda; MARTINS, Dirce	115

OS BRINQUEDOS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CRECHE CONCEIÇÃO, Aline de Novaes	125
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO INTERIOR DE SÃO PAULO: ORIENTAÇÃO TEÓRICO FILOSÓFICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; SOBRAL, Pedro Henrique ..	135
RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO ESCOLAR SILVA, Tamara da; MACHADO, Mariana Barbosa; SOUZA, Tiago Bittencourt	145
UMA BREVE ANÁLISE A RESPEITO DA IMPLEMENTAÇÃO DOS “NOVE ANOS” DO ENSINO FUNDAMENTAL BARBOZA, Reginaldo José; JÁCOMO, Jaqueline Alves; ROMÃO, Taisa Justo Cabral	153
NORMAS PARA ELABORAÇÃO DE ARTIGO CIENTÍFICO DO SIMPÓSIO DA FAEF	163



APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que a Comissão Organizadora do XX Simpósio de Ciências Aplicadas da FAEF apresenta os Anais, compostos pelos trabalhos aprovados pela Comissão Científica do evento.

Parabenizamos todos que se dedicaram na realização dos trabalhos científicos e contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa científica do Brasil. Avante Brasil! O Grupo FAEF valoriza os pesquisadores! Parabéns e boa leitura para todos!

Prof.ª Dr.ª Regiane Iost
Presidente do XX Simpósio

Patrocínio:





COMISSÃO ORGANIZADORA

Presidente de Honra:

Profa. Dra. Dayse Maria Alonso Shimizu

Presidente Executivo:

Prof^a. Dr^a. Regiane Iost

Vice-Presidente:

Prof. Especialista Jonas Pedro Barbosa

Comissão Organizadora:

Dr. Wilson Shimizu, Prof^a. Dr^a. Vanessa Zappa, Prof. Msc. Osni Alamo Pinheiro Junior, Prof^a. Dr^a. Regiane Iost, Prof. Msc. Odair Vieira da Silva, Prof. Esp. Paulo César Jacobino, Sr. Leandro Matta, Profa. Msc. Fernanda Tamara Nene Mobaid Agudo Romão, Sr. Denis Dias V. Barbosa e Sr. Daniel Aparecido Marzola.



AGRADECIMENTOS

A Comissão Organizadora do XX Simpósio de Ciências Aplicadas da FAEF é grata aos patrocinadores e parceiros que colaboraram com a nossa Instituição e contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa científica do Brasil, sendo eles: Caixa Econômica Federal, Bradesco, Reipel, Eletro Center, Segmar, 3s Comércio de Embalagens, Moreira's Buffet e Eventos, Academia Work Body Fitness, Adesiva Comunicação Visual, Casa de Carnes Panorama, Padaria Martins, Proeste Marília, Max Motors, Postão e Bom Gás & Água.

São raras as empresas que têm este grau de consciência da responsabilidade social que deve permear sua atividade comercial. Avante Brasil! Com Educação e Pesquisa Científica! O Grupo FAEF valoriza seus parceiros.

Prof.ª Dr.ª Regiane Iost
Presidente do XX Simpósio

Patrocínio:





CAIXA



Somos parte do meio ambiente e devemos protegê-lo.
FAEF: educando para conservação!

Rodovia Comandante João Ribeiro de Barros km 420, via de acesso a Garça
km1, CEP 17400-000, Garça-SP.
www.faeff.br / (14) 3407-8000 / simposio@faeff.br



TRABALHOS APRESENTADOS

Pedagogia

A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DA ESTRUTURA E DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR ESCOLAR E O PAPEL DO PROFESSOR

BARBOZA, Reginaldo José¹

BUENO, Fabiana Ferreira Silva ²

¹ Docente dos cursos de Pedagogia e Psicologia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF/ACEG - Garça - São Paulo - Brasil, e-mail: reginaldoj3@hotmail.com.

² Discente do curso de Pedagogia, da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF/ACEG - Garça - São Paulo - Brasil, e-mail: byaabueno@hotmail.com

RESUMO

Este Artigo busca discutir a questão da organização curricular, sua importância para o aprendizado do aluno, tendo como prioridade a qualidade do ensino. Questionar o envolvimento dos profissionais da educação na responsabilidade da educação na responsabilidade de elaborar um currículo compatível com a realidade escolar e com a aquisição de conhecimentos necessários à aprendizagem significativa. Outra preocupação é verificar se os conteúdos selecionados são adequados aos interesses dos alunos com os quais trabalham. Para elaboração do presente artigo foi feito levantamento bibliográfico de autores que tratam do assunto, sendo, portanto, pesquisa bibliográfica qualitativa.

Palavras-chave: Currículo. Organização. Aprendizagem. Educação.

ABSTRACT

This article seeks to discuss the issue of curriculum organization, its importance for student learning, with priority given to the quality of teaching. To question the involvement of education professionals in the responsibility of education in the responsibility of developing a curriculum compatible with the reality of the school and with the acquisition of knowledge necessary for meaningful learning. Another concern is to verify that the selected content is appropriate to the interests of the students with whom I work. For the elaboration of the present article a bibliographical survey of authors that deal with the subject was done, being, therefore, qualitative bibliographical research.

Keywords: Curriculum. Organization. Learning. Education.

1. INTRODUÇÃO

Os docentes e os gestores devem se ater a questão de elaborar um currículo que trabalhe espaços para diferentes formas de manifestações culturais e que permitam a integração dos conhecimentos escolares, possibilitando ao aluno uma compreensão mais abrangente dos conteúdos com os quais trabalha.

É na escola que o currículo se concretiza como processo educativo, pode ser visto como instrumento para a promoção da qualidade na educação. Mediante o currículo as ações pedagógicas são postas em prática cotidiana na sala de aula.

Para se elaborar um currículo de qualidade é necessário organizá-lo de modo que os saberes dos procedimentos possam capacitar os, (as) estudantes a aceitar seus papéis de mudança para o crescimento da sociedade. Esse currículo deve promover além do domínio de conhecimentos, habilidades e competências, domínio da tecnologia avançada, a concepção de se aproximar da discussão dos fins da educação, dos juízes de valor, do comportamento com a justiça social. Segundo Moreira e Candau (2007), nos dias de hoje, o currículo constitui tema de acentuada importância para professores, gestores, estudantes, pais e políticos.

O problema que se coloca é qual a importância e quais preocupações se deve ter na organização curricular?

2. O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DO CURRÍCULO

Segundo o PCN (BRASIL, 1997) a contribuição da escola é a de desenvolver um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. Um projeto pedagógico através desse objetivo poderá ser orientado por três grandes diretrizes: (1) posicionar-se em relações às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente, (2) não tratar os valores apenas como conceitos ideais, (3) incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar. (p.24).

De acordo com o mesmo documento, a educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para aprendizagem e reflexão dos alunos, e, por isso, a inclusão de questões sociais como a ética e os termos transversais já tem sido discutidos e incorporadas às demais áreas do conhecimento ligado às ciências naturais e sociais.

Nesse sentido, os parâmetros curriculares nacionais incluem essa tendência no currículo para formar um conjunto articulado e aberto a novos termos, “O currículo ganha flexibilidade e abertura uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades”. (BRASIL, 2007, p. 25).

Nesse sentido observamos também que:

Na escola, é o currículo que mais intensa e continuamente especializa e temporiza as ações humana. Ao articular o que e como aprender, o currículo está articulando os conteúdos, que ocupam determinados lugares nos espaços de conhecimento (...). (MOREIRA, 2008, p. 8).

De acordo com Santos (2008) as crianças e adolescentes vão à escola para aprender. Nesse sentido, a importância dos conteúdos curriculares é óbvia, embora exista muita discussão e divergências em torno da relação dos conteúdos curriculares.

Segundo Santos (2008) durante muito tempo, o fracasso escolar foi atribuído às dificuldades das crianças das camadas populares tinham em aprender o que a escola ensinava. Com o passar dos anos, ao final dos anos 60, passou-se a questionar:

Quais os critérios e princípios a partir dos quais se decide o que é escolar e o que, não é? Que interesses presidem a seleção dos conteúdos curriculares? Quais são os conhecimentos que realmente vale a pena ensinar as crianças. (SANTOS, 2008, p. 23).

A discussão ganhou destaque nos anos 70 e intelectuais de vários países começaram a mostrar de que maneira os conteúdos curriculares eram perpassados por interesses da elite. Atualmente, ha entendimento que o currículo escolar deve expressar a diversidade cultural existente em nossa sociedade de tal modo que os alunos possam se reconhecer e valorizar a cultura do grupo social ao qual pertencem e também entender e respeitar a cultura do outro.

Para Santos (2008), com base nessas posições “Cabe ao professor refletir sobre o que está ensinando a suas contribuições para que os alunos adquiram diferentes formas de raciocínio, bem como construam o pensamento abstrato” (p. 15).

No entender de Santos (2008) que relação dos conteúdos curriculares, Apesar das controvérsias, inclui algumas ideias comuns:

A primeira delas é que os conteúdos selecionados devem ser relevantes e, ao mesmo tempo, devem atender ao nível de desenvolvimento E aos interesses das crianças e adolescentes. Em segundo lugar, esses conteúdos devem envolver questões da vida cotidiana do aluno (...) em terceiro lugar, os conteúdos curriculares devem permitir que os alunos desenvolvessem sua capacidade de argumentação, de crítica (...). Finalmente, é fundamental que trabalhe com habilidades que não vão além do desenvolvimento cognitivo, envolvam diferentes campos da cultura (...) (SANTOS, 2008, p. 16).

Assim sendo, a escola deverá promover o respeito às diferenças, a valorização da cultura do outro, condições necessárias para se viver em uma sociedade democrática.

Nessa mesma linha de reflexão, Garcia (2008) argumenta que quando na sala de aula são postos em diálogos diferentes saberes que os alunos e alunas trazem saberes apreendidos no cotidiano de cada um, esse saber entram em diálogo com os saberes escolares.

Essa inter-relação recupera o significado do conhecimento e a escola passar assim, a ser um espaço de produção E de novos conhecimentos com a participação de todos com os quais todos aprendem, e deixa de ser vista apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos.

2.1. A ESCOLA, A CULTURA E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

Segundo Candau (2008) A discussão sobre as diferenças culturais nas práticas pedagógicas vem se firmando nos últimos anos. As diferenças, as relações sociais e a perspectiva sócia cultural são temas em discussão entre professores, gestores e estudiosos da educação.

A autora enfatiza a importância das discussões sobre a relação entre escola e cultura e a construção do currículo: O destaque sobre igualdade e diferenças são geralmente pouco explicitadas e reconhecidas como inerente às práticas educativas. Para autora:

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potência processos de aprendizagem mais significativa e produtos, na medida em que reconhece o que valorizar cada um dos sujeitos nele implicados favorecendo a construção de identidades culturais abertas (...). (CANDAU, 2008, p. 25).

Para Veiga Neto (2008) o “O currículo é um artefato escolar que, além de tratar do que ir de como ensinar e aprender isso é, além de tratar de conteúdos e de critérios e de modos de ensinar e aprender” (p.27).

O currículo ensina como articular o espaço com tempo e pode ser considerado como um dispositivo que orienta como perceber e usar o espaço.

Chamamos de currículo todo o conjunto de preceitos e procedimentos que colocam em funcionamento, na educação escolar, as atividades de ensinar e aprender. Só por isso, já se pode dizer que ele funciona nos ensinando A usar determinadas maneiras de perceber, significar e usar o espaço. (VEIGA- NETO, 2008, p. 28).

Além disso, o currículo promove o acompanhamento e avaliação tanto do seu próprio funcionamento, quanto ao que ele consegue atingir. Ao colocar ordem no que é no como ensinar aprender o currículo está articulando os conteúdos.

Para Veiga-Neto (2008), o currículo não ensina apenas determinados conteúdos e habilidades, ensina como tais conteúdos se relacionam, como expressam as grades curriculares. Para Moreira

e Candau (2007, p. 28) “o currículo (...) tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se tratavam ferozes competições em torno dos significados”.

Esses mesmos autores destacam que o currículo consistiu em um dispositivo em que se ocorrem as relações envolvendo escola e sociedade, práticas socialmente aceitas, construídas e assim como também os saberes e os conhecimentos escolares. Os conhecimentos oriundos desses dois âmbitos é que constituem os conhecimentos dentro da escola ou que ensina e se aprende na sala de aula.

Moreira e Candau (2007) argumentam que os livros didáticos não incluem, entre os conteúdos, os debates, as discordâncias, os questionamentos que marcam os conhecimentos e os saberes em seus contextos originais conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem um ensino mais flexível e uma aprendizagem mais significativa.

Além do mais, o processo que envolve a construção dos conhecimentos escolares está relacionado ao poder de algumas áreas do saber. Em outras palavras, são supervalorizadas as disciplinas científicas como a matemática e em segundo plano as disciplinas referentes as artes e ao corpo. “(...) nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.25).

Nesse sentido, os autores acima entendem que o processo de construção escolar é útil aos professores (as) pois saberão melhor diferenciar partir de que momento os mecanismos dessa produção favorecem o atravancam o trabalho docente ou podem corroborar com as diferentes abordagens nas decisões curriculares a diversidade cultural que marca nossa sociedade.

Para Moreira e Candau (2007), levando em consideração que o processo educativo é complexo e marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entende-se que esse processo não pode ser analisado fora da interação dialógica entre escola e vida, conhecimento e cultura na elaboração dos eixos organizadores do currículo. Os autores propõem uma reflexão sobre para quem, o que, por que e como ensinar E aprender para uma criança em desenvolvimento e em crescimento psicossocial, que considere seus interesses, suas necessidades, potencialidades e sua cultura.

A reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nos projetos políticos pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes. Moreira e Candau (2007) destacam que:

(...) as indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos, são uma construção e relação de conhecimentos e práticas produzida em contextos sociais e culturais. (p.9).

Portanto, a elaboração de um currículo deve partir da visão dinâmica do conhecimento e das práticas educativas, de sua visão contextualizada.

Segundo Moreira e Candau (2007) são importantes pensar a educação, o conhecimento, a escola, o currículo a serviço de um projeto de sociedade democrática justa e igualitária. Uma sociedade que avança na cultura política, social e pedagógica os autores enfatizam:

A quem cabe a tarefa de captar essas indagações e trabalhá-las? A todo coletivo de profissionais do sistema escolar, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, dirigentes municipais e estaduais, profissionais das secretarias e do MEC. Planejar encontros, espaços para estudos, debates, pesquisar práticas educativas que buscam respostas e fazem parte dessa tarefa. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 14).

As indagações sobre currículo contribuem com o profissionalismo das professoras e dos professores da educação básica.

Ao abordar sobre as preocupações na organização dos currículos, Moreira e Candau (2007) destacam que diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que o currículo venha a ser entendido como:

a) Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; b) as experiências de aprendizagens escolares a serem vividas pelos alunos; c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e) os processos de avaliações que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18).

O currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas referentes à escola organizada com atividade pedagógica voltada a aprendizagem.

Moreira e Candau (2007) concluem afirmando que “O papel do educador no processo curricular é fundamental. Ele é um dos grandes artificios, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula” (p.19).

Nessas reflexões e discussões os professores e gestores podem e devem recorrer aos documentos oficiais como a lei de diretrizes e bases, as diretrizes curriculares e outros para a elaboração de currículos mais democráticos, fecundos e compatíveis com a realidade dos alunos (as).

Recentes análises de muitos estudos destacam como as preocupações dos pesquisadores tem se voltado para as relações entre currículo, conhecimento e cultura na organização curricular.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto neste artigo, destacou-se a importância da construção de um currículo escolar que seja compatível com a aprendizagem significativa.

Os autores consultados demonstraram a suas preocupações afirmando que é importante o momento da escolha de conteúdos curriculares por parte de professores e gestores escolares. Há uma reflexão sobre a necessidade de se levar em conta os saberes dos alunos oriundos de suas vivências no contexto social a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e os conhecimentos escolares que podem ser construídos nos diferentes espaços sociais.

Conclui-se que o currículo tem o potencial de colaborar com o professor em sala de aula e assim ajudá-lo a preparar melhor as suas aulas, tornando-as mais qualitativas. Desse modo, contribui também com toda a sociedade.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. PCN. Parâmetros curriculares nacionais e apresentação dos temas transversais, ética/ Secretaria da Educação Fundamental.

Brasília: MEC, SET, 1997.

CANAU, Vera Lucia Maria. Referenciais culturais. Processos Pedagógicos. “A diferença esta no chão da Escola” In: **Revista Salto para o Futuro Currículo: Questões contemporâneas**. Ano XVIII - Boletim 22 - Outubro de 2008. p. 22 a 30.

GARCIA. Regina Leite. Interdisciplinaridade e transversalidade na escola. A escola - entre tantas possibilidades e tantos equívocos. In: **Revista Salto para o Futuro. Currículo: Questões Contemporâneas**. Ano XVIII - Boletim 22 - Outubro de 2008, p18 a 21.

MOREIRA, Antônio F. Barbosa e CANAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Org. Jeanet B. ET AL. Brasília: MEC/SEB, 2007.

SANTOS, Luciola. Seleção do Conhecimento Escolar. In: **Revista Salto para o Futuro. Currículo: Questões contemporâneas**. Ano XVIII - Boletim 22. Outubro de 2008. p.13 a 17.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Espaço In: **Revista Salto para o Futuro. Currículo: Questões contemporâneas**. Ano XVIII - Boletim 22. Outubro de 2008. p.27 a 30.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITUAÇÃO A RESPEITO DA ALFABETIZAÇÃO

Reginaldo José BARBOZA¹

Luciana CORRÊA²

¹ Docente dos cursos de Pedagogia e Psicologia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF/ACEG - Garça - São Paulo - Brasil, e-mail: reginaldoj3@hotmail.com

² Discente do curso de Pedagogia, da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF/ACEG - Garça - São Paulo - Brasil, e-mail: lucorrea2014@hotmail.com

RESUMO

Este artigo é proveniente de estudos e discussões acerca da importância da leitura na educação infantil, fez-se necessário uma busca bibliográfica de autores que abordem o tema discutido e pesquisas bibliográficas que busquem expor tanto o lado positivo quanto negativo a respeito do tema abordado. Dessa forma, constatamos que a criança descobre as especificidades da escrita e da leitura pela metodologia do educando, de modo a construir um desenvolvimento sobre a escrita que varia com a realidade de aluno a aluno.

Palavras -Chave: Educação. Infantil. Metodologia.

ABSTRACT

The article is supported by studies and discussions about the importance of reading in children's education, it was necessary to

search for bibliographies of authors that approach the topic discussed and bibliographical researches that seek to expose both the positive and the negative side regarding the topic addressed. Thus, we find that the child discovers the specifics of writing and reading by the student's methodology, to build a development on a writing that varies with the reality of student to

Keywords: Education. Children. Methodology.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa representa o esforço de adquirir conhecimento sobre a importância da leitura, sua função e seu empoderamento de informações complementares. Ler concerne, portanto, em apropriar-se de forma consentida do conhecimento do outro de maneira que possa produzir sua própria concepção do assunto tratado.

Como ponto de partida desta abordagem, serão apresentadas algumas concepções que fundamentarão esta pesquisa e que, por essa razão, será retomado ao longo de todo o texto. São pressupostos que devem estar presentes em todas as reflexões atualmente desenvolvidas em torno da aprendizagem e do ensino da alfabetização infantil.

As conceituações de alfabetização integram a experiência histórica da educação brasileira e encontram-se registradas em diversas obras. Uma dessas conceituações revela que: A alfabetização condiciona-se à escolarização, ao trabalho dos professores na instrução dos indivíduos, a alfabetização é a aprendizagem do uso de códigos, o alfabeto, habilitando o aprendiz à leitura e à escrita. Nesse contexto:

Costuma-se pensar que a escrita tem por finalidade difundir as ideias (principalmente a escrita impressa). No entanto, em muitos casos ela funciona como o objetivo inverso, qual seja: ocultar, para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso (TFOUNI, 1995, p.11).

O texto sobre o ingresso na escrita e nas culturas do escrito - seleção de textos de pesquisa da autora Emília Ferreiro (2013) aborda o método da alfabetização a partir da psicogênese da língua oral e escrita, apresenta suas pesquisas demonstrando resultados

significativos sobre os níveis de padrões evolutivos (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético). Segundo Freire (1998), conhecer é descobrir e construir não é copiar, como na pedagogia dos conteúdos. A educação não pode ser orientada pelo paradigma de uma empresa, que dá ênfase apenas a eficiência. Este paradigma ignora o ser humano. Segundo os construtivistas, aprende-se quando se quer aprender e só se aprende o que é significativo.

2 - O ENSINO DA LEITURA INFANTIL

O ato de ler, o gosto pela leitura inicia-se em casa, com os pais, avós, tios, irmãos e demais parentes que venham a ter um contato mais próximo com a criança. Ato como ler em voz alta bilhetes, livros infantis e religiosos, dentre outros, são de suma importância para a formação da criança leitora, em outras palavras no contexto familiar que a criança tem seu primeiro encontro com o mundo da escrita. (FARIA; MELLO, 2009).

Segundo Faria e Mello (2009) o contato com a leitura deve começar desde a tenra idade quando as crianças estão mais flexíveis com a curiosidade aguçada, a criança desde o berçário pode ter uma relação com o objeto chamado livro, que são cheios de significado.

Smith (1999), apesar de ser referência nos estudos psicolinguísticos da língua escrita, expõe as consequências pedagógicas entre as propostas didáticas no ensino da leitura e da escrita e as concepções infantis. Partindo desse pressuposto, as crianças chegam à escola, nos mais diversos níveis de conceitualização da escrita.

Enquanto olho ao redor do meu mundo posso distinguir uma multiplicidade de objetos significativos que têm todos os tipos de relações complicadas entre eles e comigo. Mas nenhum desses objetos ou inter-relações é auto evidente. Uma cadeira não se anuncia para mim como sendo uma cadeira; eu preciso reconhecê-la como tal. (SMITH, 1999, p.75).

Entretanto, nenhum dos conflitos pelos quais os sujeitos passam são considerados pelas práticas que utilizam os métodos de ensino da leitura e da escrita. A coerência lógica que as crianças exigem

de si mesmas não é contabilizada pelas exigências escolares. A percepção e o controle motor tornam o lugar do próprio saber linguístico e da própria capacidade de compreensão do sujeito. (FERREIRO E TEBEROSKY (1999) apud SOLÉ, 1998).

Os métodos de alfabetização propõem um ingresso imediato ao código escrito, pretendendo ensinar aspectos que nem sempre coincidem com o que a criança consegue aprender. A prática decorrente dos métodos de alfabetização, para as autoras, privilegia as crianças que já percorreram um longo e prévio caminho na conceitualização do sistema alfabético, considera a escrita como cópia e a leitura, como decifrado, inibindo ambos os domínios. (FERREIRO E TEBEROSKY (1999) apud SOLÉ, 1998).

Souza e Cosson (2010) explana acerca da necessidade e do sentido no ato de ler, e afirma que as crianças precisam ter e/ou viver uma situação na qual faça surgir a necessidade da leitura, e a partir desta necessidade criar o sentido e a razão pela leitura, uma forma de proporcionar uma experiência na leitura, pode ser efetivada por meio de oficinas de leitura, as quais buscam desenvolver a competência leitora dos alunos por meio de estratégias específicas.

Os autores acima enfatizam que um bom exemplo de leitura é a confecção de um bolo para um amigo, situação está que para se concretizar necessita tanto da leitura da receita como a leitura das embalagens dos produtos que serão utilizados para a confecção do referido bolo. Isto é, quando há a real necessidade, quando se sabe o porquê e o para quê ler, há da parte da criança um grande interesse e esforço para sanar a necessidade existente. (SOUZA; COSSON, 2010).

De acordo com Jolibert (1998, p. 180-182).

A leitura é concebida como uma busca, desde o começo, do significado de um texto, em função dos interesses e das necessidades do leitor que se utiliza de várias categorias de informação (não apenas das letras) e de diversas estratégias. Então, aprender a ler é, desde o início, aprender a procurar o significado nos textos completos encontrados em situações reais de uso e desejar, isto é, ter necessidade, de elaborar o seu sentido [...]

A única meta de todo ato de leitura é compreender o texto que está lendo com o propósito de utilizá-lo de imediato para obter informação ou prazer, etc. desta forma, a única meta da

aprendizagem da leitura é aprender a “interrogar” um texto, para compreendê-lo, isto é, aprender a se inter-relacionar com um texto.

Entendemos que ensinar à criança a aplicabilidade das técnicas de leitura aprendidas em sala de aula, é fator preponderante, visto que, ela compreenderá a importância do ato de ler, não apenas como uma obrigação exigida pela escola ou até mesmo pela professora. (SOUZA; COSSON, 2010).

Segundo Jolibert (1998, p.31), não se lê para aprender a ler (exceto nas atividades de sistematização), lê-se sempre por um interesse imediato. A vida cotidiana está cheia de oportunidades de leitura, e nosso problema está mais em encontrar tempo para tudo do que “encontrar textos”

Segundo Souza et.al (2010) que não devemos primeiro ensinar a técnica da leitura e da escrita à criança para depois envolvê-la em atividades onde seja necessário seu uso, ao contrário, devemos criar necessidades de escrever e de ler para que as crianças a façam escolhas do tipo: que letras usar, quais sílabas combinar para formar palavras, como estruturar um texto com coesão e coerência, dentre outros detalhes.

Desse modo, a leitura e a escrita farão parte da vida das crianças de maneira natural e não como um exercício mecânico, sem sentido e significado para elas (VYGOTSKY, 1995)

Destacamos Solé (1998, p. 91), o qual diz que,

A situação de leitura mais motivadora também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler quando se aproxima do cantinho de biblioteca ou recorre a ela. Ou aquelas em que, com um objeto claro - resolve uma dúvida, um problema ou adquirir a informação necessária para determinado projeto - aborda um texto e pode manejá-lo à vontade, sem a pressão de uma audiência.

Dentro da ética e integridade moral do professor, tem a responsabilidade social e o mesmo entra como motivador na busca incessante de promover condições do aluno aprender a conhecer a si e ao seu próximo, o seu meio e outros inseridos no mesmo mundo que o seu. (SOLÉ, 1998).

Souza (2010) esta atitude é fundamental, pois tudo na nossa sociedade contemporânea gira em torno da leitura. Em nosso dia-a-

dia nos deparamos com milhares de informações escritas que vão desde os nomes das ruas em nosso bairro, até as propagandas em outdoors, panfletos de promoções, assim como cartas, dentre outras situações.

Desta forma, fica clara a importância em estimular a criança ao mundo das letras, ao gosto e ao prazer pela leitura. Ato este que se inicia com tarefas simples, porém incentivadoras como a leitura de histórias infantis às crianças por parte de seus pais, ajuda no dever de casa, leitura de jornais, revistas, gibis. Todos estes itens são instrumentos que devem ser utilizados por familiares e responsáveis pela educação da criança. (SOUZA, 2010).

Souza (2010) ressalva que muitas famílias deixam toda a responsabilidade da educação para a escola, e até mesmo não participam desse momento da vida de seus filhos, visto que, a aprendizagem inicia-se no contexto escolar, com a explicação do professor, entretanto ela evidencia-se em casa, com os pais auxiliando os filhos na realização das tarefas.

Segundo Faria e Mello (2009), observam que, possuir estantes abarrotadas com livros não resolverá o problema referente a obtenção do prazer e do sentido pela leitura e sim que o ensino da instrumentalização da leitura no cotidiano influenciará de forma significativa a compreensão do sentido e da importância da escrita para a criança. Dessa ela poderá instrumentalizar para a localização espacial ao saber o nome de uma rua, saber o preço dos produtos consumidos, como também para que ela saiba reconhecer se o troco dado na mercearia está correto.

Para Faria e Mello (2009), a simples transmissão de conceitos não significa que a criança aprendeu a ler e a escrever, no entanto, mostrar às crianças que o seu dia-a-dia, que sua vida contempla um mundo todo escrito e auxiliá-la na aplicabilidade e reconhecimento destes recursos escritos nos acontecimentos diários, interferirá de maneira assombrosamente grande na aprendizagem deste indivíduo.

Buscar o sentido, ter o sentido, reconhecer o sentido e a importância da escrita em seu dia-a-dia é fundamental para formar bons leitores e escritores. Esta deveria ser a rota que os educandos enveredariam, entretanto, os professores, embora preocupados com o currículo a ser cumprido, precisa despertar-se para a necessidade de motivar seus alunos pela busca do sentido e mostrar-lhes o caminho

da leitura e escrita na sociedade, além disso, quando ouve uma história, a criança desenvolve a capacidade de ouvir. (FARIA; MELLO, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contemplamos hoje na escola do século XXI o maior desafio da educação: formar cidadãos cientes de sua importância na sociedade, um cidadão letrado, que saiba e tenha o prazer na leitura e na escrita como fonte e forma de transmissão de ideias como expressão de sua autonomia.

O conhecimento das habilidades referentes ao eixo da leitura é de suma importância para a aprendizagem, por isso é na Educação Infantil, que a criança passa a conhecer a leitura de maneira formal. Se o mesmo traz de casa o hábito de leitura se torna mais fácil, caso contrário é necessário todo um processo de conquista e de sedução em prol de uma leitura prazerosa, e que tenha sentido para a criança.

E nós educadores que almejamos um futuro melhor para a educação, precisamos como professores facilitar o processo de aprendizagem da escrita aos nossos alunos, pois só assim construiremos uma sociedade mais justa e igualitária, quando enfim eles aprenderem que a maior ferramenta que possuem está ali em suas mãos, ao alcance dos dedos, na aplicabilidade do seu dia-a-dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARIA, A.L.G de. MELLO, S.A de. **Linguagens infantis: outras formas de leitura** (Orgs). Campinas, SP: Autores Associados, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 91. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, E; **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa/ Emília Ferreiro; tradução de Rosana**

Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

JOLIBERT, J. **Além dos muros da escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
p. 184 - 189.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Tradução Beatriz Affonso Neves. - 3º ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6º ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R.J de. COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Conteúdo e didática de alfabetização. São Paulo: UNESP, 2010.

SOUZA, R.J de. **Ler e Compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA ESCOLA

ANDRADE, Lizbeth Oliveira de. ¹

CANUTO, Talita Miguel. ²

TORRES, Tatiane. ³

1-Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral FAEF; E-mail: liztermay@hotmail.com

2- Discente do curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral FAEF; E-mail: talita.canuto@hotmail.com

3- Discente do curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral FAEF; E-mail: taty0609@yahoo.com.br

RESUMO

Neste artigo tratamos sobre o brincar e suas características na infância. Abordamos a compreensão sobre os jogos e brincadeiras, pois há controversas em relação a eles, se existe diferença ou não, e qual se deve utilizar pelos educadores. Também, algumas considerações sobre a importância do brincar na educação infantil e no âmbito escolar, seus benefícios sobre a criança, principalmente mediada por alguém que assimila os inúmeros desenvolvimentos que o brincar propicia para as crianças.

Palavras-chave: Brincar, criança, educação, escolar, infância, jogos.

ABSTRACT

This paper presents about the play and its features in childhood. Addresses the understanding of games and activities, as there are

controversial about them, if there is a difference or not, and which should be used by educators. Also, some considerations on the importance of play in early childhood education and the school environment, its benefits on the child, mainly mediated by someone who assimilates the numerous developments that playing conducive for children.

WORDS KEYS: Play, child, education, educational, childhood, games.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo foi elaborado baseado nos textos da disciplina: Recreação, jogos e movimentos, no curso de Pedagogia, quarto termo, na instituição de ensino: Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral (FAEF).

O brincar está presente principalmente durante a infância dos seres humanos. Atualmente há uma preocupação maior em relação a ele, pois se descobriu a importância que se tem com o desenvolvimento infantil por meio do brincar, “[...] Brincar faz parte de toda à infância de uma criança, pois assim a criança aprende de si mesma e sobre as pessoas que a cerca.” (ALMEIDA; MATOS; SANTOS, 2009),

Um instrumento natural que as crianças têm, é um artifício para usarem e explorarem suas criatividade e imaginações. Um dos meios que possuem para a comunicação interna e com o mundo.

Ao brincar as crianças não tem roteiros a serem seguidos, porém são autônomas para criarem suas próprias regras, podem usar da sua imaginação para criarem o que deseja, também há aquelas, que por meio das brincadeiras, expressam seus sentimentos, sendo fácil a percepção para o educador, que se tem a importância do brincar e suas cargas.

As crianças podem atribuir a si próprias outras características, fantasiando-se e representando papéis como se fossem um adulto, outra criança, um boneco, um animal, etc. Podem, também, manipular objetos ou bonecos para os quais são atribuídas características singulares [...] Toda brincadeira possui regras que são definidas e respeitadas por aqueles que brincam. (WAJSKOP, 1994)

Conforme Almeida; Matos; Santos (2009) indagam: se a criança aprende brincando, porque então não ensinar da forma em que elas aprendem melhor? Ao decorrer deste artigo, buscaremos responder a questão.

2. JOGOS E BRINCADEIRAS

As crianças no primeiro estágio de suas vidas, não nascem sabendo brincar, aprendem com o passar do tempo, com suas relações sociais e o meio em que estão inseridas. Movimentos quando bebês são confundidos, como por exemplo: mexer no seu próprio pé, isso é natural, já o brincar não. Ele necessita de um ensinamento antes, como brincar em determinada brincadeira, e como manusear aquele tipo de brinquedo. Porém há uma controversa entre jogos e brincadeiras. Adultos, principalmente educadores precisam entender essa mudança entre as duas teorias e suas práticas.

O jogo é uma atividade onde estabelece tempo e espaço determinado, normalmente as crianças já sabem qual será o objetivo final, pois normalmente se baseia em competições, é proporcionado aos participantes cooperações entre os mesmos, porém sua ludicidade não é deixada de lado.

Almeida; Matos; Santos (2009) afirmam que o jogo é um instrumento que todos os professores deveriam utilizar, pois são inúmeras suas aprendizagens. Visto que, oferece um ambiente prazeroso, motivador que criam e movem habilidades internas e físicas das crianças.

A brincadeira é o lúdico. Nem tudo é decretado, pois pode haver mudanças com determinadas decisões dos participantes do grupo. Uma das mais conhecidas é o faz de conta, que seguindo um acontecimento real, precisam seguir padrões e modelos para o momento rico em imitação. A brincadeira abrange bem mais do que um simples ato, pois é por meio dela em que a criança pode expressar aspectos emocionais.

De acordo com Almeida; Matos; Santos (2009), a brincadeira envolve pontos primordiais: desenvolvimento, socialização e aprendizagem, pois, a criança irá amplificar suas capacidades sejam

físicas intelectuais ou verbais, pode ocorrer individualmente ou coletivamente e irá aprender sempre por meio das brincadeiras.

[...] Notamos a diferença entre brincadeiras e jogos. [...] Nas brincadeiras podemos ver que ela simplesmente acontece e segue se desenvolvendo enquanto houver interesse por ela. Também não tem um fim determinado, a brincadeira acaba quando todo mundo cansa, e as crianças são livres podendo colocar ou não regras nela. [...] Diferenciando-se, o jogo busca sempre um vencedor, tendo já em mente o fina da atividade. O jogo também tem regras já estabelecidas e raramente são mudadas. (ALMEIDA; MATOS; SANTOS, p. 214, 2009).

Compreendemos, então, que jogos e brincadeiras possuem definições desiguais, porém não deixam o lúdico de lado. Nesse sentido, ambos contribuem para o desenvolvimento e é de mera importância para as crianças, pois elas entram em contato com novas experiências.

2.1 O BRINCAR NA ESCOLA

O ato de brincar para as crianças possibilita inúmeras vantagens, pois primeiramente trará para a brincadeira o seu conhecimento prévio, e após se darem conta que a brincadeira abre um leque de oportunidades para a imaginação, os desenvolvimentos se desencadeiam.

De acordo com Kishimoto (2010), o brincar é uma ação livre não precisa de demandas, pois acontece em qualquer hora e local, os condutores são as crianças. Com o término da brincadeira não será exigido um produto final.

Todo o período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras. [...] o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. (KISHIMOTO, 2010).

Na educação infantil é necessário apresentar e ensinar a criança o brincar e como brincar. Não apenas considerar que são situações que somente ocorrem fora da escola e que não trazem benefício. A

relação com a brincadeira nas instituições são extremamente importantes para o desenvolvimento das crianças, e observações pelos educadores.

É por meio da brincadeira que, as crianças têm a oportunidade de se expressarem, colocarem em prática os conhecimentos já adquiridos e as vivências novas. Também há o faz de conta, que usam o imaginário muitas vezes para demonstrar situações reais, ou apenas manifestam aquilo que estão sentindo.

As crianças ao chegarem à pré-escola carregam conhecimentos obtidos com suas relações sociais, no meio familiar e cultural. Portanto, é notável que nas brincadeiras desenvolvem-se e começam a se constituir como indivíduos, pois aprendem, adquirem noções espontâneas, envolve-se cognitivamente e afetivamente. (ALMEIDA; MATOS; SANTOS, 2009).

O objetivo do professor é formar educandos participativos, críticos, autônomos, capazes e com o uso da brincadeira, pode-se tornar real. Porém, o mediador precisa compreender a importância de tal, para as crianças.

Como vimos o brincar é a principal atividade do cotidiano das crianças, de modo que o professor deve tornar prazeroso e instigar a criatividade com ambientes propícios para as atividades lúdicas.

Os educadores gastam muitos anos com um só método de ensino, e por isso, hoje a maior preocupação está em descobrir qual o método de ensino mais eficaz para o desenvolvimento da criança. As variadas metodologias podem ser ineficazes se não forem adequadas ao medo de aprendizagem de cada criança. Entretanto, uma forma de abordarmos um grande número de criança no momento da aprendizagem é usar o que elas nunca deixaram de fazer: o brincar. (ALMEIDA; MATOS; SANTOS, p. 215, 2009).

Dessa forma percebemos a relevância do brincar, visto que não precisa de muito para oferecer e estimular a brincadeira no âmbito escolar, pois são diversas vantagens que os professores verão desenvolvendo-se em seus alunos, por meio de um simples ato de brincar.

3. CONCLUSÃO

O principal objetivo desse artigo foi apresentar que jogos e brincadeiras, mesmo com sentidos diversificados andam juntos, pois

ambos possibilitam para a criança um progresso. Na instituição escolar, o brincar não pode ser deixado de fora, pois, além de ser um direito da criança se torna uma necessidade.

Tendo em vista, que as crianças não nascem dominando o brincar, precisa ser ensinado. E cabe ao educador organizar e planejar situações que as brincadeiras possam ocorrer de maneira vasta. Permitir um ambiente em que as crianças se identifiquem que sejam organizados, com diferentes espaços para a exploração, diversos brinquedos e objetos para manusearem.

A participação do mediador também é importante caso haja algum confronto, e sua presença é importante para que a criança aprenda como lidar com determinadas situações “[...] um empurra o outro, quer tomar-lhe o brinquedo, o que obriga a professora intervir para que a criança aprenda a partilhar a brincadeira com o amiguinho e a controlar sentimentos de raiva quando não consegue o brinquedo” (KISHIMOTO, 2010).

Ao preparar e oferecer brincadeiras para as crianças criadas pelo professor necessita ter um objetivo no qual ele atingirá após a brincadeira. Por exemplo, brincadeiras individuais ou em grupos, que precisam ser partilhadas entre elas, ou atingir uma determinada autonomia e confiança para fazer sozinhas.

[...] A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. [...] Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. (KISHIMOTO, 2010).

Deste modo que certos desenvolvimentos fornecidos pelo brincar, precisam de ações intencionais, ou seja, a participação do educador ou de um adulto. A autonomia é uma delas, pois durante a brincadeira, a mediação é de mera importância, pois é essencial para a sua auto-organização.

Atividades intencionalmente planejadas e organizadas podem refletir em um desenvolvimento significativo.

Voltamos na indagação feita por Almeida; Matos; Santos (2009), relatada na introdução deste artigo e ao longo do estudo realizado: se a criança aprende brincando, porque então não ensinar de forma em que elas aprendam melhor? Consideramos, por meio dos estudos

realizados sobre a temática que se deve ensinar por meio do brincar, além de seus desenvolvimentos com as interações com a brincadeira, o educador é capaz de reconhecer ao certo uma dificuldade de aprendizagem ou melhoria, tudo em uma única motivação: o brincar.

Mesmo sem intenções diagnósticas no decorrer da brincadeira, ou seja, brincar por brincar, o educando apresentará resultados em seus desenvolvimentos como: fala, motricidade e afetividade, por exemplo, além de diversos aprendizados: autonomia, valores, regras, partilhas, entre múltiplos ganhos vinculados ao brincar.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Viviane Cristina de; MATOS, Felipe Aliende de; SANTOS, Eliziane Pereira dos. **O resgate das brincadeiras tradicionais para o ambiente escolar**. Movimento & Percepção. Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 10, n. 14, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Educação & Sociedade, ano XVIII, n° 59, agosto/97.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento - Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2013.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil**. São Paulo, 1994.

A IMPORTANCIA DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

GALVÃO, Ana Carolina¹

SARAIVA, Natália Gonçalves²

ANDRADE, Lizbeth Oliveira de³

¹Discente do curso de Pedagogia na Instituição de ensino superior Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral (FAEF- Garça/SP)
anagalvao1993.1983@hotmail.com

²Discente do curso de Pedagogia na Instituição de ensino superior Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral (FAEF-Garça/SP)
nataliagoncalves25@hotmail.com

³Professora Mestre no curso de Pedagogia, nas disciplinas: Recreação, jogos e movimento; Natureza e Sociedade na Educação Infantil; Currículos e conhecimento escolar; Gestão da democracia da escola I; Introdução da educação das relações étnico raciais no ensino. Pela Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral (FAEF- Garça/SP)
liztermay@hotmail.com

RESUMO

O currículo na educação escolar é uma das principais mudanças que as escolas que abrangem a educação especial tiveram como meta e com o objetivo determinado a realizar-se no decorrer do ano letivo. Com as mudanças no currículo educacional, as escolas tiveram que se reorganizar de forma a atender todas as diversidades igualmente.

Palavras-chave: Currículo. Escola. Educação. Especial.

ABSTRACT

The curriculum in the school education is one of the main changes that the schools that include the special education took as a mark and with the objective determined happening in the course of the academic year. With the changes in the education curriculum, the schools had to be reorganized in the form to attend all the diversities equally.

Keywords: Curriculum. Education. School. Special.

1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais a Educação Especial tornou-se essencial nas escolas, principalmente após o ensino e a aprendizagem serem garantidas por Lei (BRASIL, 1988) para os alunos com qualquer tipo de necessidade especial. Com isso, a estrutura no currículo e método de ensino nas salas de aula tiveram grandes mudanças para que a escolarização de todas as crianças aconteça de forma concreta e significativa.

O currículo nas Escolas é um documento que comprova o quanto ela está envolvida nos objetivos educativos em todos os aspectos da educação. Nele deve conter metas, objetivos, conteúdos, métodos de ensino, comunidade que a escola atende e os alunos que nela atende. Além desses conteúdos o Currículo envolve as Leis da Educação e conceitos de vários estudiosos conhecidos - Vygotsky, Paulo Freire, etc.

A educação especial em muitas escolas não preparadas para o acolhimento das crianças especiais encontram grandes problemas para serem resolvidos até que o atendimento delas seja feito de forma correta com todas as adequações necessárias. Para que as escolas não sejam pegadas de surpresa elas devem sempre estar atentas nas leis e documentos que são a garantia da educação para todos na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A Secretaria da Educação Especial declara que o principal objetivo na educação regular com inclusão e que tenham adaptações para nos métodos teóricos ocorreu com sucesso, mais existe um desafio maior dentro do âmbito escolar. O desafio é a diversidade no núcleo

educacional, pois a educação tem que ser igualmente a todos independente de suas diferenças sociais ou intelectuais.

2. MUDANÇAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Foi no ano de 1988 que a Constituição Federal elaborou a Lei que trouxe o auxílio e apoio as crianças com necessidades especiais, no Art. 208 podemos observar que lá foi determinada a garantia do ensino e aprendizagem dos mesmos, quebrando tabus que vinham perseguindo-os há anos com rótulos de retardados e anormais.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial consta que a responsabilidade e a garantia do ensino e a aprendizagem é de responsabilidade do Sistema de Ensino da cidade com auxílio do Governo, afirmando claramente os direitos dos alunos especiais no acesso à educação escolar, esses direitos são os mesmos de qualquer aluno do ensino regular que não tenha deficiência. A mudança que percebemos vem a ser apenas nos atendimentos e programas que eles necessitam para que seu desenvolvimento escolar seja eficaz e significativo.

No ano de 1994 houve um debate sobre a Educação Inclusiva - Declaração de Salamanca - que se tornou conhecida internacionalmente como a Lei que reiterou dos direitos a escolarização das pessoas algum tipo de necessidade especial: deficiências, transtornos ou superdotados. Ela garante aos pais todo o apoio e assistência necessária para que seus filhos sejam devidamente escolarizados com programas de especificação aos professores que atenderam os alunos em salas de aulas do ensino regular, também, serão garantidos estudos de qualidade especificamente para os alunos especiais nas salas regulares para que eles possam acompanhar os demais alunos.

O Plano Nacional da Educação entevê objetivo a serem seguidos tornando o desenvolvimento escolar e social das crianças especiais de fácil acesso na rede regular. Interações no âmbito escolar com as crianças especiais e o auxílio dos professores especializados tende a ser o objetivo para o ensino do mesmo, mas quando não for possível o acesso dessas crianças em classes comuns elas devem ser encaminhadas a serviços especializados em função da condição que ela apresentar.

3. ATUALIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS.

Durante muito tempo os deficientes eram julgados incapazes de qualquer tipo de ato social, eles eram excluídos da sociedade e muitas vezes os próprios pais abandonavam e acolhidos pela igreja. MOREIRA e BAUMEL citam no artigo “Currículo em educação especial” a importância de conhecermos como elas eram representadas historicamente no mundo e principalmente no Brasil, a concepção de deficiência reflete a maturidade humana e cultural de uma sociedade, FONSECA (1995), essas pessoas eram considerado perturbadoras da paz e ordem social e eram proibidas de se socializar entre as pessoas da sociedade da época.

A educação especial na atualidade é garantida com a inclusão nas escolas de rede regular, que atende todas as crianças especiais. Nas escolas a inclusão está tornando-se mais frequentes e os professores se deparam com tipos diferentes de dificuldades que vai além da alfabetização dos alunos. Para os docentes desenvolverem trabalhos e planos de aula, será primordial uma especialização contendo as informações necessárias para que os mesmos possam desempenhar seu trabalho educativo com eficiência.

As especializações são necessárias para que o pedagogo tenha uma orientação a mais de como prosseguir com seu trabalho com os educandos, com informações de como trabalhar com as crianças especiais em sala de aula e dependendo do caso da criança especial, pode-se precisar de um especialista para auxiliá-lo no processo escolar do discente.

Os currículos das escolas tiveram uma padronização do conhecimento a serem ensinadas, essas mudanças não diz respeito somente nos conteúdos:

“questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos”. (HORNBERG e SILVA, 2007, p.1).

Na parte educativa, os professores junto à gestão da escola tem que estar sempre ligados no que acontece dentro e fora das salas de

aula, para que o preconceito com as crianças especiais sejam evitados o máximo possível e ensinar a todos os docentes a respeitá-los com suas diferenças e dificuldades.

Organizar o currículo possibilita uma maior interdisciplinaridade, contextualização e transdisciplinaridade dessa maneira assegura a comunicação livre entre todas as áreas. Porque o que encontramos na maioria dos currículos são organizações fragmentadas e hierárquicas, esse ensino as disciplinas são trabalhadas separadamente sem vínculo umas com as outras.

“Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.” (VEIGA, 2002, p.7).

O currículo é essencial para todas as instituições escolares, é nele que toda a gestão escolar se orienta e se organiza nos processos educativos, dentro e fora dela. Os gestores junto com os professores planejam atividades, projetos e aulas baseados no currículo da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adaptar um currículo escolar quando se trata de inclusão, é um passo essencial e primordial para os educadores combaterem ações excludentes e segregadas dentro do âmbito escolar. O que se espera quando um aluno com necessidades especiais chega à rede de ensino regular é que ele tenha um ensino de qualidade onde possa aprender junto com os demais alunos da sala, para isso o professor e a equipe gestora devem refletir sobre o currículo da escola, se preparando para o novo e reavaliando ações pedagógicas de com o objetivo de melhorar as metodologias para que os alunos inclusos tenham uma aprendizagem digna e significativa onde seu meio social, cognitivo e pessoal seja transformado pela educação recebida, ou seja, esse aluno necessita se beneficiar da aprendizagem oferecida na escola em que esta matriculada.

A escola deve estar atenta quanto aos seus objetivos e metas propostas em seu currículo e os gestores precisam conhecer e estarem

preparados para a inclusão, quando isso não acontece às barreiras dos alunos não são quebradas e suas dificuldades tão pouco superadas. É um trabalho que exija envolvimento de toda equipe gestora para que as vastas possibilidades de inclusão sejam ações que não fiquem apenas na teoria, mas também em práticas concretas.

Portanto, a discussão envolvendo a inclusão em sala de aula e as suas adequações nos métodos, conteúdos, atividades praticas e teóricas, levaram as escolas a atualizarem o Currículo, esse currículo envolve todas as metas traçadas pela gestão da escola com o intuito de um ambiente educacional melhor e de qualidade para todos.

REFERENCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **Saberes e práticas de inclusão: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Coordenação geral: SEESP/MEC; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

HORNBURG, Nice. SILVA, Rubia Da. **Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança**. Vol. 3n 10 jan. e jun./2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Curitiba: UFPR, 2011.

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

MOLL, Jaqueline (org.). **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

MOREIRA, Laura Ceretta; BAUMEL, Roseli C. Rocha de C. **Currículo em educação especial: tendências e debates**. Curitiba: UFPR, 2001.

SOUZA, Paulo Renato; SANTOS, Marilene Ribeiro. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial**. Coordenação Geral: MEC, SEEP; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2011.

VEIGA NETO, ALFREDO. De Geometrias, Currículo e Diferenças IN: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças-2002.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AFETIVO DA CRIANÇA

BARBOZA, Reginaldo José¹

LIMA, Natalia Cardoso²

RIBEIRO, Valéria Bianchi³

¹ Docente dos cursos de Pedagogia e Psicologia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF/ACEG - Garça - São Paulo - Brasil, e-mail: reginaldoj3@hotmail.com.

² Discente do curso de Pedagogia, da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF/ACEG - Garça - São Paulo - Brasil, e-mail: nataliacl-12@hotmail.com

³ Discente do curso de Pedagogia, da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF/ACEG - Garça - São Paulo - Brasil, e-mail: valéria Bianchi1@gmail.com

RESUMO

O presente Artigo tem como objetivo explicar, de modo sucinto, a importância que o estudo da música, como conteúdo didático pedagógico, tem para o desenvolvimento da criança. Este desenvolvimento pode acontecer em vários segmentos da vida do aluno como: respeito, autoconfiança, sensibilidade, expressão corporal, concentração, autoconhecimento, entre outros. Assim, a música desperta o interesse de todos, e possui a capacidade de adentrar no mérito da aprendizagem sobre vários aspectos, seja cognitivo, afetivo e ainda, social.

Palavras chave: Aprendizagem. Criança. Música.

ABSTRACT

The present Article aims to explain briefly the importance that the study and adoption of music as content can contribute to the development of the child. This development can happen in several segments of the life of this student, as respect, self-confidence, sensitivity, corporal expression, concentration, self-knowledge, among others. Thus, music arouses the interest of all, and has the capacity to enter the merit of learning on various aspects, be it cognitive, affective and still, social.

Keywords: Learning. Child. Music.

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo desenvolvimento deste tema surgiu após um estudo realizado ao Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 2001, aeb), correspondente ao eixo música.

O referido eixo enumera o que se diz conhecimento de mundo, ou seja, construção pelas crianças de diferentes linguagens, e as relações que estas estabelecem com os objetos, dando ênfase a relação das crianças com aspectos da cultura.

A música representa um importantíssimo meio de comunicação capaz de oferecer condições para que se desenvolva a expressão, do equilíbrio, auto-estima e ainda de autoconhecimento. Sem falar que, é válido até mesmo como meio de integração social.

Quando o bebê ainda no ventre materno ouve as batidas do seu coração, já tem aí sua primeira noção de ritmo. Assim, a relação do homem com a música aparece justamente no início de sua própria história.

Este trabalho procurou apresentar o modo como a educação musical desde os anos iniciais, vem sendo ministrado e processado para que desperte o interesse pelo assunto nas escolas.

Trabalhar com a educação musical deve algo mais significativo do que apenas “animar datas festivas”; precisa ter como foco sua importância para o ser humano, principalmente para as crianças em

fase de desenvolvimento e aprendizagem. Uma vez que com a prática musical, nesta fase, observa-se que os ganhos são valiosíssimos para a vida toda, seja pela expressão das emoções, pela sociabilidade, pela disciplina e pelo desenvolvimento do raciocínio.

A musicalização, isto é, usar a música como forma de trabalho pedagógico, deve ser vista como prioridade já desde a educação infantil para fortalecer o raciocínio, memorização, auto-estima à socialização, a criatividade e a formação da cultura no ser humano.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 2000), o professor ao planejar as suas aulas, deve considerar tanto o desenvolvimento motor, quanto observar suas ações e habilidades, criando situações onde as crianças possam dançar e assim, contribuir para sua formação.

Assim sendo, deve haver sempre o estímulo do aluno para que reconheça os ritmos: corporais e externos, a explorar o espaço, explorar a sua imaginação, desenvolver a coordenação motora, a forma como se relaciona com os colegas, dando forma e sentido ao seu estudo.

O fazer “música”, é capaz de apoiar no processo de aprendizagem integrada junto a outras disciplinas.

Assim, a música deve ser desenvolvida desde a educação infantil, para fomentar o raciocínio, a memorização, a auto-estima, a socialização, a criatividade e a formação cultural da criança.

2. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA MÚSICA PARA AS CRIANÇAS

O ensino da música deve ter início ainda na educação infantil, onde se dá o começo da socialização, a expansão da criatividade e a formação do caráter.

A música se faz presente em várias ocasiões de nossas vidas. Ao compor uma música o compositor inspira - se em algo, seja o amor, alegria, tristeza, raiva, comemoração de uma data importante, homenagem, tristeza, ou seja, mostra - se a inspiração para a composição.

De acordo com Schafer (1991), a criança quando em contato com cada um dos aspectos ou elementos da música: sons com ritmo,

harmonia e melodia, correspondem intensamente ao movimento corporal, a afetividade, senso ritmo, imaginação, memória, concentração, socialização, emoção, é percebida por cada um de acordo com a sua própria história de vida. Por isso, não podemos separar o fenômeno da música da pessoa que ouve, pois cada um sente as vibrações e ouve de um modo diferente.

A música influencia no desenvolvimento cognitivo da criança.

Desse modo, quando um som atinge o bebê, seu corpo o absorve, vibra, fala, interage, sente e oscila. Todas as vibrações emitidas são acolhidas. Assim, a Educação Musical é sua primeira disciplina na escola da vida.

Através da música a criança pode ser sensibilizada para o mundo sonoro. Quanto maior o empenho para tal sensibilização maior será a descoberta de suas próprias virtudes. E o mesmo se diz em relação aos estímulos proporcionados a esta criança que fará com que perceba melhor o ambiente que a rodeia.

3. A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO AFETIVO DA CRIANÇA

A música é um meio de expressão universal.

Segundo Cervantes (2000), a música ajuda no desenvolvimento da criança. Ou seja, antes mesmo de o bebê nascer, ele está ligado à afetividade, às emoções e precisam muito de carinho. Durante a gravidez se os pais ouvirem constantemente música fará com que a criança, mesmo depois de seu nascimento seja capaz de reconhecê-la e assim, tranquilizar - se, sentindo confiança, segurança, proteção e, sobretudo, amor.

Através da música as crianças expressam seus desejos, afetos, sentimentos; desenvolvendo assim várias habilidades, sejam motoras, sociais, emocionais ou cognitivas.

Aconselha - se que todas as canções apresentadas sejam do gosto da criança.

O professor tem papel muito importante no processo de musicalização na educação infantil, cabe ao mesmo investir em atividades musicais e a reprodução de cantigas com materiais diversificados que produzam diferentes tipos de sons, quanto mais materiais utilizados para as atividades sonoras mais enriquecedoras

serão a aprendizagem dos alunos, tudo dependerá da criatividade do profissional. (OLIVEIRA, 2009, p.06).

Os conteúdos relacionados à musicalização deverão ser desenvolvidos nas instituições de educação infantil como conceitos em construção organizados em um processo contínuo e integrado de modo que as crianças desenvolvam dentre outras, as capacidades de identificar e explorar os elementos da música a fim de que se expressem, interajam e ampliem seus conhecimentos sobre o mundo. (OLIVEIRA, 2009, p.07).

Nessa perspectiva, a música na educação infantil proporciona à criança a descoberta das linguagens sensitivas e do seu próprio potencial criativo, tornando-a mais capaz de criar, inventar e reinventar o mundo que a circunda. (LIMA, 2014, p.06).

Nós como educadoras, precisamos aprender a explorar o que nossos alunos têm a oferecer, pois as crianças aprendem com facilidade e a música está a todo o momento em todos os lugares, música é vida, e deve fazer parte da rotina da criança na hora da chegada na escola, na hora da história, de lavar as mãos, do lanche, de ir embora e entre outras, a apropriação dessa rotina contribui grandemente para o desenvolvimento cognitivo, físico e social dessas crianças.

A música é um meio de expressão de idéias e sentimentos, é uma forma de linguagem. Quando cantamos com as crianças as mesmas estão desenvolvendo a concentração, memorização, coordenação motora, pois conseqüentemente se mexe o corpo com as coreografias.

4- A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 2001), os conteúdos se organizam em dois blocos: “O fazer musical” e “Apreciação Musical”. Em relação às crianças de 0 a três anos podemos dizer, conforme esse Documento, que “o fazer musical” deve permitir a elas explorarem, expressarem e produzirem além do próprio silêncio os sons com a voz e também com o corpo. Devem ser capazes também de interpretar variados tipos de canções e músicas e isso sem contar com as brincadeiras e os jogos cantados.

Quanto às crianças de quatro a seis anos é preciso que reconheçam as características geradas pelo silêncio e pelos sons; participem de jogos e brincadeiras com dança e desenvolvam a memória musical.

No campo da apreciação musical, as crianças de zero a três anos, precisam escutar obras musicais variadas.

Já as crianças em faixa etária entre quatro e seis anos, devem escutar músicas de gêneros variados, épocas e culturas pátrias ou estrangeiras.

O fazer musical é uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação. Improvisar é criar instantaneamente, orientando-se por alguns critérios pré-definidos, mas com grande margem a realizações aleatórias, não-determinadas. Compor é criar a partir de estruturas fixas e determinadas e interpretar é executar uma composição contando com a participação expressiva do intérprete. (BRASIL, 2000)

As crianças quando pequenas já podem improvisar, pois esta é uma das formas de atividade criativa. Os jogos de improvisação são ações intencionais que possibilitam o exercício criativo de situações musicais e o desenvolvimento da comunicação mediante essa linguagem. Em relação a isso, por exemplo, temos as crianças entre quatro a seis anos que já podem compor pequenas canções. Com os instrumentos musicais ainda é difícil criar estruturas definidas, e as criações musicais das crianças geralmente situam-se entre a improvisação e a composição, ou seja, a criança cria uma estrutura que, no entanto, sofre variações e alterações a cada nova interpretação. A imitação é a base do trabalho de interpretação. Imitando sons vocais, corporais, ou produzidos por instrumentos musicais, as crianças preparam-se para interpretar quando, então, imitam expressivamente. (BRASIL, 2000).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as expressões de arte, a música se apresenta como algo muito acessível e presente no cotidiano escolar. A escola possui papel importante no contato da criança com esta manifestação cultural. Cabe a ela, portanto, garantir que as crianças possam ter acesso a

uma linguagem musical, seja ela qual for, como o barulho, o som, os instrumentos, a noção de ritmo, e etc.

Consideravelmente a música na escola aparece freqüentemente nos momentos festivos, como a Páscoa, dia do índio, etc., ou através de cantos coletivos como na entrada para a sala de aula, na saída, para lavar as mãos na hora do lanche, nos hinos pátrios como também nas formaturas.

Contudo, a música não deve ser tratada apenas como uma rotina para disciplinar a criança ou para apresentações isoladas. Deve acontecer em um contexto de aprendizagem e proposta pedagógica, com conteúdos determinados, de modo que garanta seu desenvolvimento social, cognitivo e afetivo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **RCNEI** - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. / Vol. I Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001a.

BRASIL. **RCNEI** - Referencial Curricular Nacional para educação infantil. / Vol. III Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001b.

BRASIL. **PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CERVANTES, A. M. **Musicalização Infantil**. São Paulo: Cromática Music Center, 2000.

LIMA, G. P.; SANT'ANNA, V. L. L. **A música na educação infantil e suas contribuições**. (2014). In: Revista Pedagogia em ação. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9227>. Acesso 20 set. 2017.

OLIVEIRA, R. L. G. **A inserção da música na educação infantil e o papel do professor**: São Paulo: Congresso Nacional da Educação IX, 2009.

SCHAFER, R. M. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1991.

APRENDIZAGEM ESCOLAR: ALGUMAS DISTINÇÕES FUNDAMENTAIS ENTE O EXAME E A AVALIAÇÃO ESCOLAR SEGUNDO LUCKESI

BARBOZA, Reginaldo José.¹

CANUTO, Talita Miguel.²

TORRES, Tatiane.³

¹ Docente dos cursos de Pedagogia e Psicologia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF/ACEG - Garça - São Paulo - Brasil, e-mail: reginaldoj3@hotmail.com

² Discente do curso de Pedagogia, da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF/ACEG - Garça - São Paulo - Brasil, e-mail: talita.canuto@hotmail.com

³ Discente do curso de Pedagogia, da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF/ACEG - Garça - São Paulo - Brasil, e-mail: taty0609@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo desse artigo é abordar os conceitos de “avaliação” e de “exame” a partir da concepção de Luckesi. No Brasil existe ainda uma herança tradicional de apenas “examinar” o conhecimento construído pelo aluno e em contrapartida temos a “avaliação” com o objetivo de diagnosticar a aprendizagem ocorrida desse aluno no seu cotidiano, sendo esta uma avaliação formativa e principalmente preventiva. No presente artigo de cunho bibliográfico, teceremos também algumas considerações a respeito da importância e dos benefícios de uma avaliação bem realizada pelo educador, em relação aos educandos, e como isso resultaria em ganhos qualitativos para a sociedade.

Palavras-chave: Avaliação. Educação. Educando. Exame.

ABSTRACT

The purpose of this article is to approach the concepts of “evaluation” and “examination” from the conception of Luckesi. In Brazil, there is still a traditional inheritance of only “examining” the knowledge constructed by the student and in counterpart we have the “evaluation” with the objective of diagnosing the learning occurred of this student in his daily life, being this a formative and mainly preventive evaluation. In this bibliographical article, we will also make some considerations about the importance and benefits of a well-made evaluation by the educator, in relation to the students, and how this would result in qualitative gains for society.

Keywords: Exam. Evaluation. Education. Teaching.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por base evidenciar a diferença entre “exame” e “avalição” a partir do pensamento de Luckesi. Essa abordagem é importante na medida em que demonstra a necessidade de obtermos uma concepção diferenciada na prática do desenvolvimento do educando.

De acordo com Luckesi (2005), o exame escolar tem como base apenas testar o conhecimento do aluno no momento em que é aplicado, não levando em consideração a sua aprendizagem contínua e desenvolvimento progressivo. A avaliação escolar, por sua vez, o torna sujeito em construção permanente. Atualmente há uma preocupação em relação a avaliação escolar, porém ela continua sendo um teste e não uma avaliação em sua forma expressiva, e isso as vezes é muito confundido: “[...] professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação.” (LUCKESI, 2002, p. 84).

Muito se tem discutido sobre a avaliação e o exame escolar; de fato a escola vem passando por mudanças ao longo dos anos e assim sendo é fundamental repensarmos essa “avalição” não como um método tradicional, aplicado como teste em forma de premiação ou punição para o educando que não alcançar os objetivos propostos

pelo educador, mas sim como um ato de diagnosticar e formar o conhecimento adquirido.

A escola está enfrentando uma mudança de olhares sobre a avaliação. A avaliação punitiva, com ênfase no erro; nas formas tradicionalistas e fechadas de se avaliar necessitam veementemente tomar um novo rumo. A avaliação há de ser um instrumento construtivo, para novas práticas pedagógicas, novos direcionamentos da aprendizagem. As formas de se avaliar são múltiplas, não devem se cercear a uma folha de papel, com base em questionários prontos, verificação de conteúdo. Mas, sim o real aprendizado do aluno, as competências e habilidades adquiridas nas diversas áreas de conhecimento, através de variadas formas de avaliação (LUCKESI, 2009, apud ALMEIDA, 2017, p.1).

Conforme Luckesi (2002) o exame define o educando em um papel de repostas certas e erradas, então por que não modificar o método e explorar o que de melhor o educando tem? No decorrer deste presente artigo buscaremos possíveis respostas à essa questão.

2. O CONCEITO DE EXAME ESCOLAR

Começaremos pelo exame, que tem por finalidade o teste do educando em um único momento, ou seja, a quantidade de repostas certas e erradas que ele atingiu diante do questionário apresentado, não levando em consideração o aspecto psicológico, físico e até mesmo social que possa ter ocorrido neste dia. Definindo assim de maneira errônea a capacidade do educando com notas de 0 a 10 , sem diagnostico de como o educando chegou de fato aquelas repostas, como ele pensou, assimilou e construiu essa informação. Desse modo a importância está na aprovação para a próxima etapa, do que de fato o que se aprendeu na etapa anterior.

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos estão atentos à promoção. Não procuram saber sobre o desenvolvimento de seus filhos, assim como eles, o foco é o tradicional “passar de ano”, sem a observância do “percurso ativo do processo de aprendizagem está enfrentando uma mudança de olhares sobre a avaliação. (LUCKESI, 2009, apud ALMEIDA, 2017, p.1).

Segundo Luckesi (2009), desde o início do ano letivo, a atual e maior preocupação da escola, está nas formas avaliativas, ou seja,

nas provas, atividades, questionários, que serão desenvolvidos no decorrer do ano e não no método de desenvolvimento do conteúdo ao aluno.

As provas não são pensadas em função de auxiliar o aluno, mas de maneira a colocar esse em teste, juntamente com ponto positivo e negativo diante de comportamento e atividades extras. Logo, pedagogicamente falando, esse método não consiste em ampliar o conhecimento, mas sim, punir ou premiar o aluno que conseguir atingir o objetivo proposto. Ele necessita de um ensinamento mais amplo, de como usar o seu próprio conhecimento a seu favor.

De um lado o professor atacando através de provas, do outro o aluno satisfeito ou insatisfeito com o resultado, levando ainda mais a declinar na aprendizagem esse educando, quando esse resultado se dá de maneira negativa.

Os exames contribuem muito para a evasão escolar. O maior número de alunos matriculados na escola pública pode, inclusive, significar índices proporcionalmente maiores de reprovação e evasão se não forem discutidos os significados de tais índices. A discussão mais urgente entre os educadores é sobre o compromisso de manter na escola esse aluno ingressante (com aprovação continuada) e lhe proporciona um saber de qualidade. A exclusão educacional a qual vivemos seleciona através de notas consideradas “satisfatórias” os alunos que devem ter mais oportunidades, como por exemplo: as melhores notas ganham bolsa de estudo, são eleitos monitores, líderes de sala, etc. Normalmente essas situações descritas acima se baseiam em competições desnecessárias, utilizando assim como um recurso de controle de imposição do professor sobre os alunos.

Outro problema ainda está na questão psicológica, pois mediante essas atitudes da educação tradicional, envolvendo a avaliação, obtemos como resultados indivíduos submissos, limitados e sem poder de decisões. Assim sendo, devemos tentar o máximo possível mudar a nossa postura enquanto educador, ou seja, não examinar e sim avaliar!

2.1 HERANÇA TRADICIONAL DO EXAME ESCOLAR

No Brasil há uma herança educacional psicológica que nos engessa para a mudança que realmente precisamos. Devido aos abusos que

sofremos na escola pelos exames aplicados, que eram retratados em duras punições físicas e psicológicas, hoje em dia não está ausente do nosso meio, e aparece claramente em frases como: “Todo esse conteúdo é para a prova”, “Atenção redobrada ou não sairão bem nas provas”; “Cuidado, a aprova não será fácil”. Vivemos ainda diariamente, herdamos e replicamos inconscientemente esse controle sobre os educandos em sala de aula, em ameaças, ou seja, sem o respeito que é necessário.

Nós, educadores do início do século 21, somos herdeiros do século 17. O modelo atual foi sistematizado na época da emergência da burguesia e da sociedade moderna. Se analisarmos documentos daquele tempo, como o *Ratio Studiorum*, dos padres da ordem dos jesuítas, ou a *Didática Magna*, do educador tcheco Comênio, veremos que o modelo classificatório que praticamos hoje foi concebido ali. Muitos outros educadores propuseram coisas diferentes desde então, mas nenhuma dessas pedagogias conseguiu ter a vigência da pedagogia tradicional, que responde a um modelo seletivo e excludente. (LUCKESI, apud FERRARI, 2005, n.p.).

3. AVALIAÇÃO ESCOLAR

A avaliação implica em uma ação que supera normalmente aquilo que pensamos, ou seja, ela não está nos instrumentos, mas sim, na postura pedagógica e conseqüentemente na prática da avaliação.

Na aprendizagem, existem quatro objetivos fundamentais, dos quais provêm o processo da assimilação ativa dos conteúdos e de desenvolvimento do educando: Assimilar o conhecimento como conteúdo sociocultural; apropriar-se dinamicamente e independentemente desse conhecimento e metodologias, por meio da exercitação; transferir de modo inteligente tanto os conhecimentos como as metodologias; produzir novas e criativas visões e interpretações da realidade. (LUCKESI, 2002).

A exposição oral, demonstração, exemplificação, uma vez que é aquele método que possibilita que o objetivo de assimilação seja atingido, ativa e inteligível, em seguida o educando deverá reproduzir tanto conhecimentos como metodologias apresentadas inúmeras vezes, facilmente, até que se torne uma habilidade, conseqüentemente um hábito, possibilitando assim, um meio de independência do educando, visando o empenho do educador.

Os métodos possibilitam a independência e formação de habilidades e hábitos através do método reprodutivo, método de solucionar problemas determinados e método de solução de novos problemas, podendo assim, realizar também por outros procedimentos que envolve ensino e aprendizagem, sejam eles individuais, grupo, em equipe, práticas em laboratórios, simulações etc.

Cotidianamente os professores estão muito mais preocupados com suas metodologias avaliativas. O “como fazer” é desinente do “por que fazer”, então a pergunta fundamental é: “Por que avaliamos? “ Avaliar de maneira “automática” ou “avaliar por avaliar” não condiz com a prática epistemológica de um educador.

Considero a auto avaliação um recurso fundamental de crescimento para todo ser humano. Um sujeito que não tenha autocrítica sobre si mesmo e suas ações, nunca mudará de posição. Todas as nossas condutas dependem de nossa autocrítica. Nessa perspectiva a auto avaliação é ótima (...). Penso que o mais adequado para a escola hoje é uma experiência dialógica, onde educador e educando se relacionem na busca da melhor compreensão e da melhor apropriação do conhecimento e das habilidades necessárias com os quais estão trabalhando (LUCKESI, apud FERRARI, 2006, n.p.).

No que diz respeito ao papel da escola e do educador, se faz necessário indagarmos o seguinte: o educando que não expressa as suas ideias ao professor significa que é um sujeito que necessariamente não aprende? Em que sentido o educador ou a escola de fato permitem ou oferecem a oportunidade desse educando revelar o que pensa, discutir suas ideias, elucidar suas dúvidas, tec.? Isso aponta para a necessidade de se repensarmos a formação dos professores e também a gestão dessa escola! O objetivo do educador é formar educandos participativos, críticos, autônomos, capazes etc.

Há dois aspectos a considerar. Um é que o professor precisa estar honestamente comprometido com o que acredita, e isso é uma atitude subjetiva, não tem jeito. Outro aspecto é psicológico e exige auto trabalho para não deixar que questões pessoais interfiram nas profissionais. Evitar a subjetividade, nesse sentido, tem a ver com cuidar de si mesmo e do cumprimento de seus compromissos. (LUCKESI, apud FERRARI, 2006, n.p.).

Dessa forma percebemos a importância do ato de avaliar com amor, sendo importante estimular a autonomia do educando. O ato amoroso é acolher a situação, na sua verdade, consigo e com os

outros, acolhe atos, ações, alegrias e dores como são, permitindo as coisas sejam como são, isto é, sem julgar, dando curso à vida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse artigo pudemos perceber a importância entre as diferenças conceituais de “exame” e “avaliação” escolar.

O exame escolar, enquanto teste classificatório, é herança de uma educação tradicional e serve mais como um instrumento de punição em relação ao aluno do que uma real investigação sobre o seu nível de aprendizagem.

Entretanto, ao observarmos o caráter da avaliação escolar vemos o quanto é fundamental o educador acompanhar o desenvolvimento do seu educando em seus aspectos cognitivos e afetivos de modo que essa avaliação seja um instrumento de diagnóstico e preventivo.

A ação por parte do educador quanto ao acolhimento, a afetividade e a amorosidade no ensino conduz a um processo significativo de aprendizagem por parte do educando. Nesse sentido, é importante que a avaliação ocorra de maneira processual em que esse educando seja avaliado constantemente em suas atividades e atitudes. Isso implica, pois, em não aplicar um único teste com questões alternativas ao educando e achar que por esse instrumento é possível medir o seu conhecimento.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Vinícius Reccanello de. Avaliação da aprendizagem escolar. Resenha do livro de Cipriano Carlos Luckesi. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 20. Ed São Paulo: Cortez Editora, 2009. 180p. Disponível em: www.diretorsp.tanalousacurso.com.br/bonus/content/20377. Acesso em 15 set. 2017.

FERRARI, Márcio. Entrevista com Cipriano Carlos Luckesi. (2006). Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/190/cipriano-carlos-luckesi-qualidade-aprendizado>. Acesso em 10 mar 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento -

Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: visão geral.** Disponível em: http://www.lecschool.com.br/v1/biblioteca/eduart_avaliacao_entrev_paulo_camargo2005.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais.** Disponível em: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=71540206>. EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 2, dezembro, 2002, pp. 79-88. Acesso em: 10 ago. 2017.

AVALIAÇÃO E CURRÍCULO OCULTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

BARBOZA, Reginaldo José¹

SILVA, Priscila Menossi Da²

¹ Docente dos cursos de Pedagogia e Psicologia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF/ACEG - Garça - São Paulo - Brasil, e-mail: reginaldoj3@hotmail.com.

² Discente do curso de Pedagogia, da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF/ACEG - Garça - São Paulo - Brasil, e-mail: priscila_menossi@hotmail.com

RESUMO

O presente Artigo relata a importância do currículo oculto na educação escolar infantil. A intenção é de apresentar as questões primordiais referentes a esse tema. É fato que o currículo oculto é caracterizado por uma estrutura onde contem experiências de aprendizagens e conteúdos com a finalidade de produzir aprendizagens significativas em sala de aula. Em outras palavras, o currículo oculto na escola está presente em sala de aula como forma de aprendizagem não planejadas pelos professores e assim realizar uma conexão entre o conhecimento e se trata de fazer uma adaptação da vida em sociedade. Para a realização desse artigo foi realizada uma pesquisa bibliográfica onde destacamos também a importância do papel do professor nesse processo curricular bem como a sua importância para a sociedade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo oculto. Avaliação.

ABSTRACT

This article reports on the importance of the hidden curriculum in early childhood education. The intention is to present the main issues related to this topic. It is a fact that the hidden curriculum is characterized by a structure where it contains experiences of learning and content with the purpose of producing meaningful learning in the classroom. In other words, the hidden curriculum in the classroom is present in the classroom as a way of learning not planned by teachers and thus make a connection between knowledge and it is about making an adaptation of life in society. For the accomplishment of this article was carried out a bibliographical research where we also emphasize the importance of the role of the teacher in this curricular process as well as its importance for the society.

Keywords: Child education. Hidden curriculum. Evaluation.

1. INTRODUÇÃO

O período escolar, na qual os alunos percorrem pelas creches e pré-escolas, no objetivo de que se cresça completamente, para que isso aconteça, o papel do educador se torna importantíssimo no processo curricular.

O professor e a organização curricular na educação infantil, menciona que a escola é um espaço de socialização entre culturas e saberes e sempre está ligada aos seus ideais, um compromisso do professor de educação infantil vai muito além de simplesmente repassar conteúdos no decorrer do ano letivo e sim fazer com que o aluno participe ativamente do seu grupo social, aprimorando-se de conhecimentos, crenças, valores, tornando-se assim um indivíduo consciente e responsável para transformar a realidade em que vive em um indivíduo crítico na sociedade. O espaço ocupado pelo professor é de fazer com que a criança passa a adquirir novos conhecimentos não se limitando a reexaminar, transmitido ou oferecer apenas um trajeto, mas auxiliar a criança a restituir sentimento de si própria e de outras pessoas da sociedade, é sugerir alternativas para que possa ser selecionado o que for conciliável com seu devido valor.

A efetivação do trabalho docente e suas questões curriculares, mostra que é de suma importância para os professores de educação infantil compreender as questões curriculares se fizer necessária, pois o currículo envolve muito mais que relações de conteúdos, envolve as questões de poder em relação ao professor e aluno envolvendo questões raciais, gênero e classes sociais.

O currículo oculto relata que na prática social pedagógica à compreensão de um contexto profissional, a responsabilidade da produção do currículo oculto na escola de educação infantil está relacionada à teoria e prática unindo possibilidades para ser trabalhada de forma harmoniosa propriamente dita.

2. O CURRÍCULO OCULTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica através do currículo oculto visa à compreensão de um contexto profissional e a responsabilidade da produção do currículo oculto na escola de educação infantil. Está relacionada à teoria e prática unindo possibilidades para ser trabalhada de forma harmoniosa o currículo propriamente dito.

A compreensão dessa prática pedagógica associada a teoria crítica nesse sentido, torna-se necessário a visão de que a escola é um local de socialização onde é proposta essa visão e compreensão de tornar-se um indivíduo crítico na sociedade onde ele está inserido e tem por responsabilidade a transmissão e reprodução de conhecimentos da própria cultura.

O currículo oculto na escola está presente em sala de aula como forma de aprendizagem não planejadas pelos professores e assim realizar uma conexão entre o conhecimento e se trata de fazer uma adaptação da vida em sociedade reforçando aos alunos um respeito pessoal, valores como ética, moral, esforço do próprio aluno em relação às disciplinas, o comprometimento em sala de aula, a relação entre professor e aluno, essas relações interpessoais dentro da escola e sala de aula que vigoram no meio social.

O currículo oculto é caracterizado por uma estrutura onde contem experiências de aprendizagens e conteúdos com a finalidade de produzir aprendizagens significativas em sala de aula, apresentados de forma políticas educacionais e se caracterizam na forma do aluno

valorizar, sentir, pensar e atuar diante de problemas sociais vividos no dia a dia.

Segundo Silva (2010, p. 78), o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.

A organização do conhecimento escolar presente no currículo fé de extrema necessidade, pois envolve uma sequência de conteúdos, uma relação entre o aluno e a sociedade, questões do cotidiano do aluno, relação professor aluno, questões raciais, de gênero, ética e moral.

Essa organização do currículo está intensamente associada ao projeto político pedagógico de cada escola e nele são representados alguns princípios básicos de sua construção.

É necessária uma reflexão de todo conteúdo a ser trabalhada de acordo com cada escola, uma intensa análise feita pelo professor para se trabalhar em sala de aula de forma a obter uma aprendizagem significativa de acordo com a cultura vivenciada ao aluno no seu contexto social e essa reflexão e análise não é neutra, é através desse processo de desenvolvimento do currículo que a escola e o professor utilizaram o currículo de forma crítica para se obter uma aprendizagem não somente de conteúdo a serem trabalhados mas também de valores éticos e morais na sociedade.

Conforme Moreira e Silva (1997), o currículo oculto deve ser usado para denominar as influências relacionadas à aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Isso significa que os alunos aprendem cotidianamente mediante percepções, práticas, ações, atitudes, gestos, comportamentos etc. Esse tipo de currículo não está explícito no planejamento realizado pelo professor.

Tendo em vista que podem ocorrer várias situações no cotidiano no ambiente escolar, onde cabe ao professor utilizar essas práticas a favor do conhecimento, utilizar os gestos, comportamentos e atitudes como formas de práticas pedagógicas em sala de aula, essas situações ocorrem com frequência no ambiente escolar, pois são situações vivenciadas todos os dias dentro da sala de aula.

A autonomia do professor contribui para identificar as necessidades e expectativas de um desenvolvimento integral que é

proposta pelo currículo, oferecendo ao professor atribuições a diversas qualidades como, por exemplo, reconhecimento, coerência, colaboração, pesquisa e principalmente mediação onde cabe ao professor essa transmissão de conteúdo.

Segundo Perrenoud (2000), o desenvolvimento de competência implica em e sala de aula, o professor terá facilidade e competência para gerenciar situações que definem currículo oculto.

3. CURRÍCULO E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO EDUCATIVO

A organização do trabalho pedagógico no ambiente escolar de crianças em creches e pré-escola, onde o semblante assimilado se faz através da concessão de um ambiente onde a criança se sinta aprecia de segurança, estando saciado em suas inevitabilidades, sentindo se acolhida com seu modo de ser, podendo trabalhar sua agitação e enfrentar seus medos, buscando razões para arquitetar hipóteses sobre o mundo na elaboração e criação de sua identidade.

O objetivo da produção pedagógica nas instituições de ensino infantil é dar suporte para as crianças, ao longo de suas tentativas diárias, a busca pelo fortalecimento e aprimoramento de sua autoestima, relacionando se com sua vivencia, conhecimento e curiosidade pelo mundo em si.

O currículo nada mais é que uma obra edificada e fundamentada em relação ao conhecimento e suas práticas fabricadas em seu contexto efetivo da sociedade, compreendendo as questões sociais, políticas, culturais e pedagógicas.

Através de sua capacidade, leva se em conta a inevitabilidade das crianças e sua veracidade social e variedade cultural, conforme determina o artigo 26 da LDB n° 9394 20 de dezembro de 1996:

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

O conceito de currículo referente à educação infantil tem como finalidade revelar horizontes para a inclusão da criança, que tem como principal relação de desenvolvimento e aprendizagem o brincar.

Desta maneira o conceito de criança a ser indagada em um projeto curricular pedagógico precisa manifestar a criança em estabelecer seu conjunto de circunstancia que rodeiam um acontecimento de modo de vida.

Para Kramer (2003, p. 91):

Uma concepção de criança que reconhece ser específico da infância - seu poder de imaginação, fantasia, criação - e entende as crianças como cidadãs que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem.

A reputação de criança, na qualidade de benevolência na infância, gera ter muitos conhecimentos e realiza uma compreensão da criança na organização de seus conhecimentos, do mesmo modo que se submete ao seu desenvolvimento, tomando parte de sua relação efetiva perante suas atividades em sociedade, potencializando o pequeno cidadão em sua qualidade de potencial no processo de criação dos conhecimentos.

Diante deste combalido, a infância é tida como um período da vida que leva em conta a originalidade e consideração essencial para o crescimento da criança, de modo agradável na formação de um plano curricular.

4. AVALIAÇÃO REFERENTE AO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pode se dizer que a ação da avaliação na educação infantil, faz supor uma apreciação de utilidade e conhecimento no processo educacional, trazendo em seu currículo instrumentos de reflexão para uma aprendizagem de qualidade.

O ato de avaliar está evidente, absolutamente em sua propagação ao referido processo. Desta maneira, a incitação da educação infantil é de equivaler a posição de qualificar e exprimir a avaliação por um seguimento de indagação e orientação referente a uma aprendizagem harmoniosa com a veracidade.

De acordo com Sacristán (2000, p.46):

O currículo aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que

tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas recomendações.

No cotidiano próprio da escola, tal para a criança e para seu educador, o marco avaliar esteve constantemente ligado ao procedimento de aplicação de provas, ortigando notas e não aprovando. Este tipo de aliança é consequência de um conceito tradicional da educação, onde transmitir conhecimento se diminui a cessão de informação e aprendizagem, por sua vez o ato da memorização fica cada vez maior.

O professor educador é o que detém e transmite o conhecimento já o aluno não deixa de obedecer e acolher o que foi lhe passado. Assim o educador utiliza se da avaliação, no instante final do sistema educativo, para examinar o que se adquiriu e o que não ficou claro, pode se dizer que este método é uma atitude autoritária.

A maneira de avaliar referente às essas propriedades específica onde desfruta de uma posição que classifica e sentencia, indicando o certo e o errado, deixando claro que o erro é excessivamente proibitivo.

Por esta razão pode se dizer que o termo avaliação é visto negativamente e junto com ele traz o sentimento de medo, angustia e ansiedade.

Referente ao ponto de vista que não se submete a criança como um ser que não toma a iniciativa, mas principalmente, respeita o pelo motivo do seguimento em aquisição de seu conhecimento, no qual o educador é o guia e intermediário deste sistema, a avaliação encarrega se da qualidade distintiva de pesquisa e orientação a aprendizagem. Fazendo com que o proposito maior seja certificar se em que período da propagação a criança se depara em relação ao seu progresso e transtorno, buscando modelar as transformações necessárias para que sua propagação tenha duração continua.

O progresso da criança é compreendido como um seguimento em constante evolução, apontando se para o aperfeiçoamento. Desta maneira, o erro é aceito levando em conta como um período propagação, um teste de ajuste; vendo a oportunidade naquela ocasião, de se descobrir um acontecimento possível.

Segundo Alves (2004), “não existe nada mais fatal para o pensamento do que o ensino das respostas certas. “

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Artigo apresentado nos revelou a importância do currículo na educação infantil. Vimos que a partir do currículo podemos empregar certas ações de ensino, honrando as características de cada pessoa, ordenando imperiosamente as estruturas diferenciadas de cada ato pedagógico. Assim sendo, o currículo requer ser compreendido e sentido profundamente como componente essencial da conexão do procedimento educacional.

Quanto ao currículo oculto na escola, observamos que ele está presente em sala de aula como forma de aprendizagem não planejadas pelos professores e assim realizar uma conexão entre o conhecimento e se trata de fazer uma adaptação da vida em sociedade reforçando aos alunos um respeito pessoal, valores como ética, moral, esforço do próprio aluno em relação às disciplinas, o comprometimento em sala de aula, a relação entre professor e aluno, essas relações interpessoais dentro da escola e sala de aula que vigoram no meio social.

O currículo oculto é caracterizado por uma estrutura onde contem experiências de aprendizagens e conteúdos com a finalidade de produzir aprendizagens significativas em sala de aula

Currículo deve ser um sistema que envolve um conjunto de conhecimentos e metas, de acordo com a singularidade de cada instituição, sua convenção e relevância ao trabalho pedagógico ligados aos professores, coordenadores, diretores e membros ligados a instituição.

Enfim, de um modo geral, o currículo requer distância da perspectiva conservada na tradição que salienta a obtenção de capacidade mecânica, envida mente de esforços para a realização deste objetivo, a instituição deve desprezar a base conservadora e tradicional que repassa essa aproximação com apoio a uma tendência pedagógica.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Ao professor, com o meu carinho**. Campinas: SP: Verus, 2004.

BRASIL. LDB. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZILIO, L. KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez. 2003.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Revista Pátio**. Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

LEITURA REFLEXIVA VISANDO VALORES E ATITUDES POSITIVAS

OLIVEIRA, Franciele Aparecida de¹

SILVA, Simone Aparecida Pereira da²

ANDRADE, Lizbeth Oliveira de³

¹ Aluna do curso de Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral (FAEF- Garça/SP) franciele_oliveira18@hotmail.com

² Aluna do curso de Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral (FAEF- Garça/SP) simone_appereira@hotmail.com

³ Professora mestre no curso de Pedagogia, nas disciplinas: Recreação, jogos e movimento; Natureza e Sociedade na Educação Infantil; Currículos e conhecimento escolar; Gestão da democracia da escola I; Introdução da educação das relações étnicorraciais no ensino. Pela Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral (FAEF- Garça/SP) liztermay@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho é parte dos estudos na disciplina Currículos e conhecimento escolar. Tratará sobre o espaço que a escola dedica para realizar nas salas de aula leituras de literatura infantil que busque enfatizar reflexão interior dos educandos. Considerando as discussões levantadas na disciplina ministrada no sétimo termo do curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral (FAEF). Os objetivos do trabalho são: formar leitores pensantes, críticos que ao mesmo tempo sejam capazes de transferir atitudes positivas que o autor do livro teve intenção de atingir para aqueles que praticarem o ato de ler de maneira mais elaborada.

Palavras-chave: Educação. Leitura. Letramento Literário. Parâmetro Curricular Nacional.

ABSTRACT

This work is part of the studies in the discipline Curricula and school knowledge. It will deal with the space that the school dedicates to carry out in the classrooms readings of children's literature that seek to emphasize the students' inner reflection. Considering the discussions raised in the discipline given in the seventh term of the Pedagogy course of the Faculty of Higher Education and Integral Training (FAEF). The objectives of the work are to train thinking readers who are critical at the same time of transferring positive attitudes that the author of the book intended to reach for those who practice reading more elaborately.

Keywords: Education. Reading. Literary Literature. National Curricular Parameter.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi realizado por meio de revisões bibliográficas, que partimos do questionamento: a leitura proporciona um eco de reflexão? Como internalizar atribuindo esses valores do papel para a vida em sociedade? E as escolas permite esta leitura mais elaborada? Ou a prática persiste apenas no ato de decodificar as palavras cumprindo o conteúdo obrigatório?

Buscaremos estudar o que os autores sugerem como conceitos de decifração e compreensão de um texto, ou que se estes termos se intercalam indissocialmente, em segundo momento analisaremos o PCN de Língua Portuguesa, como currículo mostrando o seu posicionamento diante de nossas questões, e para finalizar conferiremos a proposta de letramento literário de acordo com Cosson.

DESENVOLVIMENTO

1. Leitura: compreensão ou decifração?

As práticas de leitura realizadas nos ambientes das escolas de Ensino Fundamental I, condiz apenas a preocupação do ato de ler e a decifração, deixando de direção a importância reflexiva que a

leitura pode proporcionar ao aluno, algo oportuno para se questionar as atitudes e ações perante o meio social.

Saber decifrar baseia-se essencialmente no domínio de um código de correspondência entre grafemas e fonemas, cuja aquisição requer alguns meses. [...] As estratégias de leitura, quando se desenvolvem, provêm de um processo específico e pessoal. (FOUCAMBERT, 1994, p.109)

A leitura se deriva do Latim “lectura”, e seu ensinamento consiste paralelamente indissociável com a escrita, ou seja, a leitura e a escrita possuem significados próprios, mas no ato de ensinar, caminham acoplados. O sistema de ensino se fundamentava com os métodos sintéticos (métodos alfabético, fônico e silábico), analítico, palavração, sentencição e global, contudo no ano de 1985 Emília Ferreiro e Ana Teberosky aplicaram o construtivismo, uma teoria do conhecimento significativa, utilizando sistemas de representação procedendo dos estudos de Piaget, a visão construtivista considera em níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

O modo que o professor faz a leitura em sala de aula também configura o caráter compreensivo ou não, se o leitor não ler com a voz articulando os personagens, deixando de “mergulhar” na história, sem envolvimento com público ou pausas necessárias e não mostrando as imagens compostas, crê que o objetivo da imaginação do texto não foi aguçado.

Ler um livro requer a tomada de consciência desde a escolha, outro exemplo que se propõe a leitura significativa seria a “Banca da Leitura”, ou seja, a disposição dos alunos numa banca cheia com diversos livros de literatura infantil, em que cada criança com autonomia folheie, manuseie e busque por si próprio o livro que se desejar, o professor por sua vez pode interferir nesse processo, mas não para obriga-lo a ler algo indesejável ou até mesmo com condições oferecendo premiações.

Ter uma leitura flexível, poder saborear um texto palavra após palavra, voltar atrás para comparar e aprofundar, dizer um trecho em voz alta, por prazer, ler entre linhas, interrogar-se sobre essa aventura da escrita oferecida pelo autor[...] (FOUCAMBERT, 1994, p.89)

Na mesma direção Bajard (2002) aprecia a leitura com vários livros de literatura infantil e ressalta a importância das experiências

do leitor influenciado pelo processo do histórico-cultural. Assim:

A leitura é o produto de uma interação entre o leitor e o texto, e não uma decodificação de um significante, desvelamento de um sentido pré-existente; convocando seus referenciais culturais, o leitor constrói o sentido do texto. (Bajard, 2002, p. 42)

2. PCN de Língua Portuguesa para a 1° ao 5°: uma análise.

Ao analisarmos os Parâmetros Curriculares Nacional, focalizado na especificidade da prática de leitura, constata-se que a inquietação está em formar indivíduos como competentes leitores com o ponto final a serem futuros escritores capazes de escrever com eficácia, não deixando explícito a valor das atitudes e comportamentos em meio a sociedade.

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura [...] (BRASIL,1997, p.40)

Ressalta-se ainda que é necessário a interação com os mais diversos tipos de textos, elemento que o ato da leitura se salienta com a presença de leitores experientes, tornando se possível uma prática social, apontando que a escola por sua vez demanda de esforços para desafiar e atrair os alunos a conquistar bons leitores, além de conter uma biblioteca em execução.

Há um breve momento que há concordância da importância que este artigo discuti, encontrando no uso de textos literários também como recurso e meio de conhecimento, considera-se aqui como mediador entre a realidade e a imaginação.

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas... (BRASIL,1997, p.29)

O documento recomenda que os momentos de leitura se parte das propostas como: leitura diária (individualmente silenciosa, em

voz alta ou a escuta), leitura colaborativa (a professora lê com a classe e a questione atribuindo sentidos), projetos de leitura (todos participam expondo situações linguísticas variáveis), atividades sequenciadas de leitura (a fim de promover o gosto de ler, aluno escolhe pessoalmente a sequência de leitura determinando um gênero específico como o autor ou tema de interesse), atividades permanentes de leitura (após a opção desejada, o aluno leva para casa o livro regularizado por um tempo e revezam na classe para a leitura em sala de aula) e a leitura feita pelo professor (realiza-se através do professor, dividindo a leitura em capítulos).

A visão dinâmica do conhecimento se entrelaçam com as práticas educativas, rodeada dentro de contexto que configura o currículo, abordagens que inclui a cultura, através do livro pode-se desencadear atitudes de tolerância.

O objetivo maior concentra-se, cabe destacar, na contextualização e na compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades. Nosso propósito é que os currículos desenvolvidos tornem evidente que elas não são naturais; são ao contrário, “invenções/construções” históricas de homens e mulheres, sendo, portanto, passíveis de serem desestabilizadas e mesmos transformados (MOREIRA, CANDAU, 2007, p.30)

3. Letramento literário: uma proposta de Rildo Cosson.

As teorias relacionadas ao ensino da leitura orientam em três grupos de acordo com a síntese de Wilson J. Leffase; o primeiro grupo se acentua que o centro está no texto, tendo dois níveis: letras e palavras estando na superfície do texto e o do significado sendo o conteúdo, o segundo grupo o leitor passa a ser o destaque, ou seja, o leitor procura lê as partes o que mais lhe interessa, deseja naquele momento e o terceiro grupo são denominadas de conciliatórias, em que ambos estão no mesmo balanceamento, pois trata de um conversa de autor com leitor, fazendo como ponte entre os dois o texto.

Oferecendo como uma sequência três etapas, sendo elas: antecipação (leitor realiza posturas antes de ingressar no texto em si), decifração (reconhece as letras e palavras que compõe a estrutura do texto) e a interpretação (sentido do texto que envolve todos, o autor, leitor e a própria comunidade).

Ao trata-se de estratégias do ensino de literatura, convém mencionar a ideia de Cosson (2009) que estes devem ser organizados também para obter o valor de significado e não apenas checar leituras e/ou realizar questões de interpretação de textos.

É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2009, p.46)

Salienta ainda sobre aprendizagem da linguagem em três tipos segundo M. A. K. Halliday: a aprendizagem da literatura, experimentação do mundo através da palavra; aprendizagem sobre a literatura, abraça conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, prática que proporciona ao leitor saberes e habilidades.

A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (COSSON, 2009, p.47)

As práticas de atividades de literatura em sala de aula articulam em duas sequencias como a básica e expandida. A sequência básica segue quatro aspectos: motivação, preparação dos alunos do livro a se ler; introdução, que apresenta informações básicas sobre o autor e a obra; leitura, durante o tempo de aula faz-se a leitura, mas não permitindo ao professor vigiar se o indivíduo está lendo, apenas acompanhar; e interpretação, constrói o sentido do texto, em dois momentos, o momento interior sendo a decifração, apreensão geral do texto após a leitura e o momento exterior como a concretização, quando refletimos o que a mensagem transmite na escrita. A sequência expandida apresenta a aprendizagem sobre literatura de maneira mais detalhada, contendo também sete aspectos: motivação, aquilo que se deseja trazer para os alunos, como algo de tornar mais próximo do texto; introdução, aproveitar o conhecimento relacionado ao autor ou a obra para dados críticos, biográficos e bibliográficos; leitura, almejando ser exercida extraclasse,

estipulando o tempo limite de leitura; primeira interpretação, através do título deduz as primeiras impressões, contextualização, simplesmente o texto; segunda interpretação, exploração aprofundada do texto e a expansão como a intertextualidade de seleção e comparação de diversos livros literários, engajando ligações de um assunto com vários textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há de considerarmos que a leitura pode sim fazer o indivíduo compreender e atribuir significados que o autor propôs intencional ao leitor, o mesmo precisa “saborear” o texto, sentir prazer de ler, a professora na sala de aula em leitura oral deve instigar levando a aluno a buscar conhecer o mundo desconhecido, com mudanças de voz para personagens e narrador da história, orientando com perguntas.

O que pode observar no documento PCN de 1° ao 5° ano, em Língua Portuguesa, explicita em formar futuros indivíduos competentes em escrita, ou seja, consiga conviver em sociedade por meio de recursos da escrita funcionais no cotidiano como ler panfletos, escrever cartas, deixando a desejar a nossa meta aqui desejada.

Entendemos segundo Casson que suas estratégias para o ensino da leitura partem de peculiaridades de organizações e só se constroem significado se haver sentido real e não se o objetivo for exclusivamente de realizar questões de interpretações de texto, ou seja, o aluno até decifra a escrita, porém pode não conseguir dominar com tanta exatidão interpretar o texto que foi lido.

Vale ressaltar que para haver uma sociedade ideal com atitudes positivas de respeito e tolerância ao próximo, necessita partir juntamente com nas escolas a comunidade urgir ser mais discutido.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/** Secretária de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: << <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> >> Acesso em: 04. Mar. 2017

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Medicas, 1994.

MOREIRA, A. F. B., CANDAU, V.M. **Indagações sobre currículo: conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LETRAMENTO: UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA

PIVA, Ana Paula Nogueira da Silva¹

ANDRADE, Lizbeth Oliveira de²

¹ Discente do curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF, Garça, SP. E-mail: anap-nogueira@hotmail.com

² Professora mestre no curso de Pedagogia, nas disciplinas: Recreação, jogos e movimento; Natureza e Sociedade na Educação Infantil; Currículos e conhecimento escolar; Gestão da democracia da escola I; Introdução da educação das relações étnicorraciais no ensino. Pela Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral (FAEF, Garça/SP). E-mail: liztermay@hotmail.com

RESUMO

Alfabetização e letramento são processos que claramente caminham juntos. Logo se faz necessário que as praticas de letramento utilizadas façam uso de praticas sociais de leitura e escrita. Só o trabalho contínuo e eficaz pode-se construir uma linguagem escrita na criança e com o significado que a escrita proporciona na sociedade. As crianças já chegam na escola com conhecimentos prévios havendo assim a necessidade do educador utilize a leitura e a escrita usando vários tipos de textos, dando início ao mundo letrado da criança. Essa pesquisa se caracteriza como científica exploratória e bibliográfica. Conclui-se que este trabalho pode contribuir para que educadores busquem uma reflexão critica sobre a alfabetização e letramento da educação brasileira.

Palavras-chave: currículo, educação, letramento.

ABSTRACT

Literacy and literacy are processes that clearly walk together. Therefore it is necessary that the literacy practices used make use of social practices of reading and writing. Only continuous and effective work can build a written language in the child and with meaning that writing provides in society. The children already arrive at the school with previous knowledge thus having the educator need to use reading and writing using various types of texts, starting the literate world of the child. This research is characterized as scientific exploratory and bibliographical. It is concluded that this work can contribute to educators seeking a critical reflection on the literacy and literacy of Brazilian education.

Keywords: curriculum, education, literacy.

INTRODUÇÃO

Ao começarmos a discussão sobre o processo de alfabetização e letramento, podemos evidenciar que são processos que não se separam nunca, sabemos que alfabetizado é o sujeito que tem propriedade do código escrito, sabe ler e escrever. Logo, letramento é quando o indivíduo domina o uso da leitura e escrita em práticas sociais de leitura e escrita conforme a realidade em que vivem, dando início as mais variadas opções onde o indivíduo consegue utilizar a escrita nas mais diversas formas possíveis na sociedade.

O objetivo desse artigo é compreender a importância do alfabetizar letrando e a necessidade em desenvolvê-las o mais rápido possível, além de identificar o papel que as práticas de letramento desempenham em relação aos indivíduos que iniciam a trajetória escolar.

A relevância social deste trabalho é visar a contribuição do letramento no âmbito escolar, e como o educador pode participar desse processo. Neste contexto fica evidente que letramento anda juntamente com a alfabetização, ou seja, são inseparáveis.

Foi realizada buscas no scielo e google acadêmico, outros livros na biblioteca municipal. O artigo divide-se em três capítulos, o primeiro são as propostas curriculares no processo de alfabetização,

onde o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) faz várias menções dessas propostas. Já no segundo tópico, está o conceito de letramento, no qual a mesma defende que a alfabetização e letramento caminham juntas. No terceiro vemos as sugestões de como alfabetizar letrando.

A leitura desse trabalho pode contribuir para formação de estudantes da área de pedagogia, para reflexão de professores na realização do seu trabalho pedagógico, assim como toda extensão da comunidade escolar.

1 PROPOSTAS CURRICULARES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Sob a óptica dos autores Magda Soares, Rosa Helena Mendonça, Telma Weisz, e também com o PCN (Parâmetro Curricular Nacional) discutiremos sobre proposta curriculares e letramento.

Quando falamos sobre a língua portuguesa pensamos facilmente em dois estágios. O primeiro seria quando o indivíduo está aprendendo as “primeiras letras”, conhecido hoje como alfabetização, e o segundo estudo é o da língua propriamente dita. No primeiro estágio, que em média teria um ano de duração, o professor ensinaria o sistema alfabético de escrita e convenções ortográficas do português, o que levaria o aluno a ler e escrever por si mesmo, criando condições para prosseguir para o segundo estágio sem dificuldade alguma. O segundo estágio o indivíduo conseguiria facilmente fazer os exercícios de redação e os ortográficos e gramaticais. (BRASIL, 1997).

O PCN afirma:

O conhecimento atualmente disponível recomenda uma revisão dessa metodologia e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis. Por trás da prática em dois estágios, está a teoria que concebe a capacidade de produzir textos como dependente da capacidade de grafá-los de próprio punho. (BRASIL, 1997, p. 7)

Fica evidente que não podemos tomar como verdade uma única forma de ensinar e torna-la a única possibilidade, o professor

tem o papel de repensar sobre essa prática, para assim melhorar essa metodologia.

Atualmente vem ocorrendo uma quebra de paradigma, onde o domínio do bê-á-bá deixa de ser pré-requisito para o início do ensino da língua, enriquecendo assim a capacidade de redigir e grafar. (BRASIL, 1997).

Conforme o PCN:

A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático. (BRASIL, 1997, p.9)

Compreendemos que nem sempre aprender a escrever é sinal que o aluno ao ler um jornal, uma revista, compreenda as informações que o mesmo quer lhe oferecer, é necessário um trabalho pedagógico mais detalhado para a obtenção desse resultado.

Devemos compreender que ensinar a escrever nem sempre é algo tão simples, se não usarmos textos que façam sentido para o público da escola, que realmente faça parte da realidade daquela comunidade, o texto torna-se desinteressante.

De acordo com o PCN:

A ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem – que hoje sabe-se essencial para a participação no mundo letrado – não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como – verdadeiro rito de passagem – um saber de grande valor social. (BRASIL, 1997, p.11)

No caso da alfabetização tradicional o enfoque está no código, um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, codificar e decodificar a língua escrita.

Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupos de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. (TFOUNI, 1995, p.20).

2 LETRAMENTO: O QUE É?

Quando encontramos dificuldade com a alfabetização pensamos

que ela só ocorre em países onde a educação é empobrecida, mas notamos que em lugares desenvolvidos o problema ocorre da mesma forma. A população é alfabetizada, porém não domina as habilidades de leitura e escrita necessárias para o contexto social em que vivemos atualmente, deixando a desejar principalmente quando se trata das práticas profissionais, muitas vezes deixando oportunidades escaparem.

Notamos uma grande discussão há muitos anos quando focamos na aprendizagem inicial da escrita, a falta de domínio de leitura e escrita para participação em práticas sociais letradas e todas as dificuldades no processo de aprendizagem da escrita.

Pesquisadores no início de 1980 que sempre trabalharam focados nas práticas de uso da língua começaram a pensar em desenvolver um conceito que fizesse menção ao aspecto sócio-histórico do uso da escrita relacionado à palavra alfabetização.

O uso adequado da leitura e escrita no Brasil evidenciou sua importância e necessidade quando sua origem foi associada à aprendizagem inicial da escrita basicamente quando começou a questionar o conceito de alfabetização.

Em meados de 1980 foi então inserido o termo letramento no Brasil, tendo grande destaque nas áreas de educação e da linguagem o que deixa claro pelo grande número de artigos e livros sobre o novo tema.

Além da alfabetização, o novo conceito letramento também é um tema interdisciplinar do âmbito social cognitivo e lingüístico, sendo letramento então capaz de fazer o aluno utilizar a escrita nas mais variadas formas sociais.

Letramento é a palavra e conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências lingüísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível da aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p. 20).

O novo tema de pesquisa que ressalta as práticas sociais, reflete nas transformações e práticas letradas fora da escola ou dentro, logo começou a sentir a necessidade de reconhecer práticas sociais

de leitura e escrita cada vez mais avançadas e complexas que as práticas de ler e de escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.

Letramento surgiu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do tema em outros países, no Brasil qualquer assunto que envolva letramento está sempre associado a alfabetização, e eles nunca andam separados.

Foi por meio do novo termo letramento, que ficou evidente que nas sociedades atuais, somente o aprendizado das chamadas “primeiras letras” é insuficiente. O indivíduo tem que saber utilizar a língua escrita nas situações em que se faz necessária, lendo e já fazendo as produções textuais.

Por sua vez o letramento veio para evidenciar uma nova forma no mundo da escrita, que se constitui de um “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários para usar a língua em práticas sociais”. (VAL, 2006, p.13).

O letramento engloba todo o processo de desenvolvimento e todas as formas de leitura e escrita na sociedade, ou seja, é o novo método que vem surgindo para a modificação da sociedade.

Quando letramos o indivíduo estamos ensinando a ele mais do que somente ler e escrever, mas fazendo com que ele compreenda que esses textos façam sentido e parte da vida deles.

A criança só se envolve no mundo da escrita quando ela passa por toda complexidade que engloba o ato de ler e escrever; precisa saber usar e envolver-se nas atividades de leitura e escrita apropriar-se do hábito da escrita.

Com todas as mudanças no conceito de alfabetização nos censos demográficos ao longo desses últimos anos permitiam identificar uma progressiva extensão desse conceito. Desde o conceito a alfabetização que permaneceu até 1900, que declara o saber ler e escrever, sendo aquele que pratica a leitura e a escrita mesmo que seja corriqueira.

Logo que a criança inicia a escola, ela faz uso da língua escrita, sem ser alfabetizada. Podemos letrar antes de alfabetizar e vice-versa, e é desse modo que encontramos inúmeros problemas nas salas de aula no que implica no fracasso de alfabetização na progressão continuada.

Sem um método não é possível ensinar a ler e escrever, entre outras coisas da educação, tem que haver especificidade e seqüência de aprendizagem.

Letrar não é só o professor de língua portuguesa o responsável, mas todos os educadores que trabalham com leitura e escrita, cada professor é responsável por letrar em suas áreas de estudo.

O letramento, é o uso que se faz da língua escrita com toda sua complexidade, em práticas sociais de leitura e escrita, é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, e que usa socialmente a leitura e a escrita, que pratica e responde adequadamente às demandas sociais. (SOARES, 2001, p 39-40).

O indivíduo pode ser considerado letrado embora não seja alfabetizado, isso porque quando ele participa onde há letramento consiga utilizar estratégias orais sobre a língua que se escreve, ou seja, mesmo sem saber ler e escrever tem conhecimento da língua escrita.

Para criança então entrar com propriedade na escrita, ela tem que passar pelos dois processos, que são inseparáveis, a alfabetização que nada mais é que o sistema normal de escrita e o letramento que é saber desenvolver habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, principalmente nas práticas sociais.

O letramento nada mais é do que um estudo onde o indivíduo exerça na sociedade a leitura e escrita onde a escrita faz parte da interpretação, interações, atitudes e competências discursivas e cognitivas que trás uma diferenciada entrada na sociedade letrada.

Desse modo, esse capítulo mostra a importância do educador trabalhar com as formas de letramento, sendo essas formas de leitura e escrita, a qual é necessária para entender que seu uso vai além de apenas ensinar a ler e escrever. Só assim então a criança aprenderá os diferentes gêneros textuais e poder compreendê-los e interpreta-los.

3 ALFABETIZAR LETRANDO

Alfabetizar letrando é criar significativas situações de aprendizagem sobre a língua, proporcionando a criança uma interação com a escrita desde os usos reais expressos nas situações

comunicativas, sendo este algo desde a educação infantil. Isto é levar para sala de aula diversos textos que contribuam para que a criança reflita sobre a língua que se escreve a norma culta ou padrão.

Ser capaz de fato de ensinar a língua escrita é necessário que os educadores alfabetizem letrando desde as séries iniciais, ensinando a língua escrita em contexto de letramento.

A alfabetização acontece juntamente com o letramento, sendo ele utilizado para atender aquilo em que a sociedade procura, deixando claro que não basta apenas ler e escrever, mas saber utilizá-las da melhor maneira possível quando necessárias afinal as duas tem funções importantes dentro do contexto.

Algo de muita importância para as crianças é fazerem parte de uma interação com os adultos alfabetizados, com a leitura e a produção de textos, mesmo antes de estarem alfabetizados de fato.

As crianças que possuem pais que lêem com frequência e exploram textos narrativos com elas, aprender a ler com facilidade e ao final de sua trajetória escolar serão bons escritores, textos que tenham significados se tornam mais fáceis de ler e escrever, o educador consegue um ambiente letrado, levando em conta toda a bagagem de conhecimento prévio que a criança já vem de casa.

[...] essa introdução ao mundo da escrita, na escola, não se caracteriza como um momento inaugural de entrada em um mundo desconhecido: embora ainda “analfabeta”, a criança já tem representações sobre o que é ler e escrever, já interage com textos escritos de diferentes gêneros e em diferentes portadores, convive com pessoas que leem e escrevem, participa de situações sociais de leitura e de escrita [...] (SOARES, 1999, p. 69).

Trabalhar com textos de alfabetização é importante para enfatizar os dois aspectos de aprendizagem da língua escrita, e assim o aluno alfabetizado e letrado consegue então com efetividade escrever em diversas situações do dia a dia.

Toda prática social de leitura e escrita se faz necessária para o processo de alfabetização, e também para o indivíduo aprender a língua escrita em reais situações em que a mesma se faz pertinente. Dessa maneira, a alfabetização juntamente com o letramento evidencia a relevância do trabalho com diversos gêneros textuais.

Desde o início da escola se faz necessária uma proposta

pedagógica que ajude no desenvolvimento desses aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, proporcionando ao aluno usar a escrita nas mais diversas situações. A partir do letramento encontrado em nosso dia a dia, visando que os textos apresentam cada um sua situação comunicativa, o aluno então pode compreender que a estrutura e organização estão relacionadas a diferentes funções que exercem nas práticas da realidade, ou seja, uma carta, jornal, bula, receita, um folheto.

[...] além de aperfeiçoar as habilidades já adquiridas de produção de diferentes gêneros de textos orais, levar à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros e veiculados por meio de diferentes portadores [...] (SOARES, 1999, p. 69).

A partir dessa afirmação compreendemos que aprender a ler e escrever envolve aprender o sistema alfabético e ortográfico e o desenvolvimento textual, ou seja, produzir texto observando os elementos discursivos, conforme cada tipo textual, percebendo que cada gênero tem uma forma diferente quanto à estrutura e organização.

Cabe ao educador criar práticas com significado para o aluno de como utilizar esse ensino, fazer efetivar essa reflexão, por meio de uma profunda imersão das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita, só quando o indivíduo descobre o princípio alfabético que formamos um leitor e escritor autônomo.

Como vemos nossa sociedade vivem em constantes mudanças educacionais e os educadores vivem em busca de inovações para melhorar sua prática pedagógica, para que isso ocorra temos que reelaborar conhecimentos, sendo o professor um ser que interage com o saber, e a escola por sua vez é um lugar de permanente produção de conhecimento. Precisamos desenvolver práticas sociais de leitura e escrita, utilizando funções requeridas pela sociedade, compreendendo que o letramento é um novo conceito de compreensão acerca da função social da escrita.

A criança se apropria da escrita e consegue de maneira fácil situações significativas de aprendizagem, proporcionando a transformação da realidade, considerando o direito de todos a escrita como um bem cultural.

Segundo Weisz, (2000, p.62) “o ensinar a língua escrita em contextos letrados, a função do professor é observar a ação das crianças, acolher ou problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos alunos sobre a escrita avançar”.

O letramento deve sempre ser feito de forma reflexiva a partir de situações problemas, pois assim as crianças levantaram hipóteses e serão levadas a pensar sobre a escrita, ler e escrever com alguma função social, utilizar textos que tenham significados para elas, textos reais devem fazer parte da reflexão. Quando forem produzir textos juntos, o professor vai escrevendo na lousa aquilo que as crianças forem falando, assim o educador pode perceber sobre o que as crianças gostam de escrever, e se algum aluno for convidado a ir ao quadro o educador saberá como ele escreve.

Alfabetizar letrando exige que o professor tenha conhecimentos muito específicos sobre leitura e escrita, para poder compreender como o aluno apreende.

Tudo o que vemos sobre alfabetização e letramento, nada mais é do que os dois termos caminhando sempre juntos na prática pedagógica, quase uma regra, tudo o que for trabalhado na escola deve ser um alfabetizar letrando, ou seja, o ensino do código da escrita tem que estar entrelaçado com alguma prática social. No entanto em uma sociedade como a de hoje denominada letrada não basta apensar ler e escrever, o que é necessário é saber praticar na sociedade a leitura e a escrita de acordo com os contextos de letramento. Alfabetizar letrando não é uma nova forma de alfabetiza, mas sim saber à hora de usar textos diferentes na escola, melhorando a alfabetização, logo sendo uma perspectiva pedagógica com métodos relacionados a leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que desde as séries iniciais se as crianças já tiverem um contato com a leitura e escrita mais cedo elas poderão desenvolver essas habilidades com êxito durante a fase escolar, ou seja, já serão capazes de usar todas as técnicas na prática sem problema algum.

Com todo o estudo feito durante a realização do trabalho, fica evidente que a prática pedagógica é um importante elemento de conhecimento, ocorrendo assim a necessidade de alfabetizar letrando. Enfatizando o papel do professores e das pessoas que estão envolvidas no processo de aprendizado da criança,

A leitura desse trabalho pode contribuir para formação de estudantes da área de pedagogia, para reflexão de professores na realização do seu trabalho pedagógico, assim como toda extensão da comunidade escolar.

Este trabalho trouxe contribuições significativas para a reflexão de Letramento, que possibilita a construção de uma educação de qualidade social para os profissionais da educação que acreditam que podem transformar a educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

SOARES, M. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação. n. 0. set/out/nov/dez, 1995, p. 5-16.

SOARES, M. **Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura**. Educação e Sociedade Campinas, v.23, n.81, dez.2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000300006&lang=pt. Acesso em: 28 mar. 2017.

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VAL, M. G. C. **O que é ser alfabetizado e letrado?** In: CARVALHO, Maria Angélica F. de;

MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

WEISZ, T. O diálogo entre o ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, 2000.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PEDROLLI, Andressa Casadei¹

NASCIMENTO, Mirella M^a. Silva ²

SOUZA Tiago Bittencourt de³

¹Discente do curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF; E-mail: dre_casadei@hotmail.com.

²iscente do curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF; E-mail: mirellamaria@bol.com.br

³Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF; E-mail: tiago.cepae@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão de literatura utilizando-se das diferentes contribuições de diversos estudiosos sobre a importância do brincar e de suas manifestações para o desenvolvimento da criança. A literatura aponta que o brincar é de suma importância para o desenvolvimento infantil e pode auxiliar o professor em diferentes ocasiões, principalmente quando se trata de alunos portadores de deficiência mental. Os temas apresentados nessa revisão poderão contribuir para que os educadores repensem sobre sua atuação profissional, já que, atualmente no contexto social em que vivemos a educação infantil vem assumindo a função de estimular o desenvolvimento precoce da inteligência infantil.

Palavras-chave: Brincar, Educação Infantil, Relação Professor-Aluno.

ABSTRACT

This article presents a literature revision using itself of the different diverse contributions of studios on the importance of playing and of its manifestations for the development of the child. Literature points that playing it is of utmost importance for the infantile development and can assist the professor in different occasions, mainly how much is about carrying pupils of mental deficient. The boarded subjects in this revision will be able to contribute so that the educators rethink on its professional performance, since, currently in the social context where we live the infantile education comes assuming the function to stimulate the precocious development of infantile intelligence.

Keywords: Play, Child education, Relation teacher student.

1. INTRODUÇÃO

A criança, até certo tempo atrás, crescia dentro do núcleo familiar cercado da atenção dos pais e principalmente da mãe que era responsável pela sua educação. Com a entrada da mulher no mercado de trabalho houve uma mudança no modelo de família e seus filhos foram mandados para instituições de ensino. E cada vez mais para que a educação infantil receba uma atenção especial realçando principalmente a importância do lúdico no contexto do andamento humano.

Infelizmente, pensando na preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, o letramento vem ganhando cada vez mais espaço na educação infantil e assim o brincar e o lúdico, encontram-se ameaçados. Isto acaba por acarretar prejuízos para a evolução da criança e nas suas relações com o oposto, ou seja, no brincar a criança desenvolve uma aprendizagem significativa, pois aprender no lúdico desperta a curiosidade a vontade de aprender brincando.

No Brasil, visando uma melhoria da qualidade do Ensino Infantil, foi elaborado pelo Ministério da Educação conforme recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, fornecendo aos educadores orientações a fim que todas as crianças em idade pré-

escolar recebam um atendimento adequado que vise seu desenvolvimento integral.

E quando falamos em direito à educação, não podemos esquecer que na Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96, em seu capítulo V, as crianças portadoras de necessidades especiais também têm seus direitos garantidos.

Esta lei ao transformar a Educação comum e a Especial em uma única vertente, proporcionou a essas crianças, sua inserção em classes regulares.

Este artigo apresentará uma revisão de literatura utilizando-se das diferentes contribuições de diversos estudiosos sobre a importância do brincar e de suas manifestações para o processo da criança.

2. DESENVOLVIMENTO

Na idade pré-escolar o brincar é instrumento fundamental para a criança, seja ela deficiente ou não, já que é por meio do brincar que a criança vivencia plenamente o seu cotidiano e realiza ricas relações de troca com o outro.

Na Educação Infantil, o brincar torna o espaço institucional prazeroso e integrador. E é neste espaço que se deve acontecer o trabalho voltado para o desenvolvimento global da criança sob diferentes aspectos: cognitivo, emocional, afetivo, físico e principalmente social. Aspectos esses trabalhados tanto no âmbito individual quanto coletivo, respeitando o ritmo e o tempo de cada criança.

Segundo Vygotsky (1994), brincar não só é necessário, como imprescindível para que uma criança se desenvolva de maneira sadia em diferentes setores e fases da vida.

O brincar para a criança se torna um meio de comunicação dela com o seu mundo exterior, partindo de suas experiências com outras crianças e também com os adultos.

Para Leontiev (1998), o brincar para a criança em idade pré-escolar surge a partir de sua obrigação de agir como um adulto, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem e é através deste brincar que ela assimila a realidade humana, e no brincar que a

criança expressa sua liberdade de criação, e faz a imitação da vida adulta.

De acordo com Leite (1995 apud RAMALHO, 2000, p.67):

Brincar, no mundo infantil, representa descobrir, ter contato com desafios que permitem assistir, ouvir e sentir, cabendo aos adultos a seleção consciente de que deve ou não deve ser apresentado às crianças.

Já dentro de uma abordagem psicanalítica, Winnicott (1975), também, afirma que o brincar facilita o crescimento e promove a saúde da criança, além de ser uma forma de comunicação que conduz aos relacionamentos grupais.

Atualmente, inúmeras crianças passam a maior parte do tempo de sua vida dentro de instituições destinadas a Educação Infantil, e é neste espaço que elas constroem suas redes de relações.

O papel do educador dentro deste processo é fundamental e deve ser de mediador, proporcionando e fornecendo para a criança condições para o brincar, ou seja, o educador tem que proporcionar atividades de brincadeiras para melhor interação entre eles, e é fundamental para saúde física, intelectual e emocional do educando.

Winnicott faz colocações fundamentais sobre a brincadeira:

As crianças têm prazer em todas as experiências de brincadeira física e emocional [...]. Deve-se aceitar a presença da agressividade, na brincadeira da criança [...]. A angústia é sempre um fator na brincadeira infantil e, frequentemente, um fator dominante [...]. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivencia [...]. As brincadeiras servem de elo entre, por um lado, a relação do indivíduo com a realidade interior, por outro lado, a relação do indivíduo com a realidade externa ou compartilhada. (Winnicott, apud Bertoldo e Ruschel, 2000, p. 12)

Desse modo, segundo Vectore (2003), o educador pode comportar-se como um bom ou mau mediador: bom mediador quando, ao compreender a cultura lúdica, é capaz de favorecer o desabrochar e o desenvolvimento das potencialidades de quem brinca, estimulando o recriar de situações, assim o educador realça o espaço de aprendizagem tornando um lugar prazeroso para o desenvolver das crianças e não apenas a repetição do já aprendido; o mau mediador será aquele que através de atitudes autoritárias, rígidas e

maniqueístas, impede esse mesmo desenvolvimento, ou seja, sua mediação se dá no sentido de fazer com que as crianças “voltem ao real” ou de introduzir conceitos escolares na brincadeira.

Todo ser humano adquire novos conhecimentos com outras pessoas, no meio em que está inserido e por meio das culturas com as quais tem acesso. Com a educação não é diferente, pois ela tem o objetivo de garantir o desenvolvimento das habilidades e capacidades cognitivas dos indivíduos por meio da mediação do professor, conhecendo sua própria cultura e a cultura dos que a cercam fazendo essa troca de experiência.

Para que o professor desempenhe este papel de mediador ele precisa permitir ao educando participar do processo de ensino-aprendizagem. Deve-se, então, começar fazendo um resgate de tudo o que o indivíduo já sabe para transformar seu conhecimento em um conhecimento maior, realizando atividades que superem seu nível de desenvolvimento, atividades essas que sejam desafiadoras e que tenham sentido, que crie uma situação problema que leve o educando a pensar e levantar hipóteses.

Diante de situações em que precisa manipular conceitos e realidades que já conhecem para chegar a saberes até então ignorados, o aluno sugere respostas e chega a resultados que lhe permite alcançar novos níveis de conhecimento, informação e raciocínio.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que abordamos neste artigo, visto a discussão sobre a importância do brincar, vale ressaltar a necessidade de o educador infantil repensar em sua prática profissional o modo de como ele se apropria do brincar e das relações e vínculos afetivos criados a partir desta ação, relacionando essa prática do brincar com a realidade do educando para uma aprendizagem significativa. Nesta perspectiva o educador deve em seu âmago estar bem preparado, pois sua atuação é indispensável quando se trata da construção do conhecimento na mediação dos alunos, visando assim papel social do educador.

Atualmente, mesmo a nossa sociedade estando “preocupada” com a qualidade do serviço prestado às crianças em idade pré-escolar,

não é difícil de identificar práticas educativas voltadas para o processo de habilidades como ler, escrever e contar, ao invés de se promover o desenvolvimento global destas crianças, portadora de necessidades especiais ou não.

Ao se identificar falhas quanto à promoção e a utilização do brincar nas Instituições de Educação Infantil vale ressaltar também, a necessidade de se desenvolver, junto aos educadores por meio da prática reflexiva, a conscientização da importância do brincar.

4. REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto **Aprendizagens significativas em comunidades de práticas educativas**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2008.

ANTUNES, C. A. (2002). **Avaliação da aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

_____. **At alii. Psicologia educativa: um ponto de vista cognoscitivo**. México, Trillas, 1988.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Ano CXXXIV, nº. 248, 23/12/ 96, pp.27.833-27.841.

DUARTE, N. **Vygotsky e o aprender a aprender**. São Paulo: Autores Associados: 1999.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA. A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1998, p. 119- 142.

PELIZZARI, A. *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>>. Acesso em 30 set. 2016.

RAMALHO, M. T. B. A brinquedoteca e o desenvolvimento infantil. Dissertação (mestrado em Engenharia De Produção). 2000. 130 fl. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2000.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. (1998). Brasília, DF: Ministério da Educação.

VECTORE, C. O Brincar e a Intervenção Mediacional na Formação Continuada de Professores de Educação Infantil. *Psicol. USP.* São Paulo, v. 14, n. 3, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 10 agosto. 2016.

WINNICOTT, D. W. O brincar & a realidade. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1975.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA INFÂNCIA: AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

PELEGRINI, Caroline Silva¹

ANDRADE, Lizbeth Oliveira de²

¹ Discente do curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral (FAEF- Garça/SP) . E-mail: caroline_pelegrini@hotmail.com

² Professora mestre no curso de Pedagogia, nas disciplinas: Recreação, jogos e movimento; Natureza e Sociedade na Educação Infantil; Currículos e conhecimento escolar; Gestão da democracia da escola I; Introdução da educação das relações etnicorraciais no ensino. Pela Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral (FAEF- Garça/SP). E-mail: liztermay@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho é parte dos estudos desenvolvidos no decorrer do curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral (FAEF). Tratará sobre as contribuições de Vygotsky e da Teoria Histórico-Cultural para a o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Considerando as discussões levantadas nas disciplinas ministradas durante todo o curso, o presente artigo tem como objetivo promover uma reflexão acerca da relevância dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento das qualidades humanas nas crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação. Desenvolvimento. Infância. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This work is part of the studies developed during the course of Pedagogy Faculty of Higher Education and Integral Training (FAEF). It will deal with the contributions of Vygotsky and the Historical-Cultural Theory for the development of children in Early Childhood Education. Considering the discussions raised in the disciplines taught throughout the course, this article aims to promote a reflection about the relevance of the concepts of Historical-Cultural Theory to the development of human qualities in children of Early Childhood Education.

Keywords: Education. Development. Childhood. Historical-Cultural Theory.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo fundamenta-se na importância dos estudos realizados por Lev Semenovitch Vygotsky acerca do processo de desenvolvimento humano como norteador das práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil.

Por meio de estudo e levantamento bibliográfico, pretendemos relacionar o processo de desenvolvimento humano, bem como as experiências realizadas pelas crianças durante esse processo, com o meio social e cultural mediadas pelo professor e por seus pares dentro do ambiente escolar.

Em oposição às teorias pautadas na concepção naturalista, que defendem a ideia de que o desenvolvimento humano ocorre por meio da maturação biológica do organismo, ou seja, de forma natural, a Teoria Histórico-Cultural entende o ser humano e sua humanidade como produtos do contexto histórico e social ao qual está inserido. (AKURI, 2016; PASQUALINI, 2009)

Nesse sentido, de acordo com os estudos de Vygotsky, entendemos que o ser humano não nasce humano, nasce provido de potencialidades capazes de torná-lo humano, porém só se humaniza à medida que se apropria das qualidades humanas ao se relacionar com o meio social e com os objetos da cultura criados e desenvolvidos pelos próprios homens ao longo da história. (AKURI, 2016, MELLO, 2007)

Ao concebermos a ideia de que o homem “é produto do momento histórico e da sociedade e cultura de que participa” e que a humanidade não é qualidade dada ao nascer, mas sim aprendida por meio das relações, concordamos com Mello e Farias (2010, p. 55) que o desenvolvimento humano é “resultado e não condição do processo de aprendizagem”.

Com intuito de aprofundar o entendimento do processo de desenvolvimento humano sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, bem como sua importância para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, o presente artigo apresenta, nos parágrafos que aqui seguem, um trabalho investigativo sobre os principais conceitos da referida Teoria.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Lev Semenovitch Vygotsky - Biografia

De origem judaica, Lev Semionovich Vygotsky nasceu no dia 17 de novembro de 1896 na Bielorrússia. Influenciado pela família, desde muito cedo demonstrou interesse pelos estudos, o que lhe proporcionou o contato com um vasto repertório cultural (ANDRADE, 2012; SOUZA, 2007).

Sobre a personalidade de Vygotsky, Molon (2003, p.34 apud SOUZA, 2007, p.38) afirma que “era uma pessoa extremamente respeitosa e delicada. Sem dúvida, muito categórico e árduo defensor de seus próprios pensamentos [...]”.

Juntamente com Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis N. Leontiev (1903-1979), entre 1924 e 1934, desenvolveu diversos estudos sobre o processo de desenvolvimento humano.

Faleceu aos 37 anos, no dia 11 de junho de 1934, na cidade de Moscou, em decorrência de tuberculose.

Apesar de sua vida breve, Lev Semionovich Vygotsky deixou um importante legado que revolucionou o pensamento sobre o desenvolvimento humano.

2.2 O desenvolvimento humano na perspectiva da teoria Histórico-Cultural

Fundamentando-se no Materialismo Histórico e Dialético de Karl

Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), Vygotsky inaugura um estudo vanguardista sobre os processos de desenvolvimento humano.

A psicologia histórico-cultural teve início com as obras de Vigotski (1896 - 1934). Este pesquisador desenvolveu seu trabalho com base marxista e era “radical”, por querer ir à raiz de todos os problemas e por se manter fiel a um método de compreensão do psiquismo humano. (FACCI, 2004, p. 65).

Diferentemente das teorias naturalistas existentes até então, que concebiam o desenvolvimento humano de maneira orgânica e regido por leis unicamente naturais, desconsiderando, deste modo, as relações sociais existentes durante esse processo, a concepção Histórico-Cultural entende que o “desenvolvimento cultural se sobressai aos processos biológicos de amadurecimento do organismo”. (PASQUALINI, 2010, p. 165).

Assim sendo, a Teoria desenvolvida por Vygotsky, defende a ideia de que o homem não nasce humano, nasce potencialmente capaz de desenvolver as qualidades humanas. A humanidade, portanto é qualidade alheia ao homem no nascimento, e só é desenvolvida por meio das relações sociais entre os pares e entre os objetos da cultura desenvolvidos pela humanidade ao longo da história. (AKURI, 2016, MELLO, 2007)

Nas palavras de Leontiev (1978, p. 272 *apud* MELLO, 2007, p. 87-88 - grifos do autor):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Isto posto, dialogamos com Mello (2006, p. 196) ao afirmar que “a relação das novas gerações com a cultura - que configura o processo de humanização - é sempre um processo de educação”.

Partindo explanações acima realizadas, compreendemos que o processo de desenvolvimento humano é também um processo de

aprendizagem e, portanto, tal entendimento redimensiona o todo processo educativo tornando-o mais denso e complexo. A Educação Infantil, por sua vez, assume um papel fundamental para o desenvolvimento da criança, e, por sua vez, o “papel do educador nesse processo - de secundário, passa a essencial, ainda que sempre colaborativo.” (MELLO, 2006, p. 199).

2.3 A escola de Educação Infantil como mediadora das qualidades humanas

Conforme explicitado nos parágrafos anteriores, o contexto histórico e cultural, bem como as relações sociais estabelecidas com os objetos da cultura e a interação com sujeitos mais experientes são fatores determinantes para a apropriação das qualidades humanas no homem.

Nas palavras de Mello:

Como afirmava Marx (1962), as percepções humanas, o sentido ético, estético, a moral, as emoções, as capacidades, as aptidões, o sentimento, a vontade, o pensamento... tudo no ser humano resulta de sua atividade social com os objetos no quadro de suas condições materiais de vida e educação. (2006, p.196)

Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural entende que o que impulsiona o desenvolvimento humano é a atividade que o sujeito exerce com e sobre o meio, e que esta atividade não se dá isoladamente, mas ocorre de maneira coletiva e mediada por um sujeito mais experiente (MELLO, 2006).

Assim sendo, o contexto escolar e o trabalho pedagógico assumem um papel central no desenvolvimento infantil, pois atuam como mediadores entre a criança e a cultura elaborada e desenvolvida pela sociedade ao longo da história. Sobre a função do professor de Educação Infantil nesse processo de mediação, a referida autora afirma que:

O papel essencial do adulto está em criar intencionalmente um espaço rico e provocador de experiências, em enriquecer a atividade das crianças, criando sempre vivências e experiências, mas nunca engessando ou substituindo a experiência da criança. O adulto é o criador de mediações entre o mundo da

cultura e a criança, e, como tal, não pode substituí-la nesse acesso ativo ao mundo de que a criança precisa para se apropriar. (MELLO, 2006, p. 200).

Suely Amaral Mello (2007) alerta ainda sobre a importância do educador não julgar ou subestimar a capacidade das crianças, pois em condições favoráveis e por meio da interação social e de atividades problematizadoras, significativas e intencionais, desde muito cedo as crianças são capazes de elaborar suas próprias hipóteses, desenvolver as mais diversas atividades práticas além de formar as primeiras ideias, sentimentos e qualidades morais.

Para as crianças pequenas, o mundo da cultura se abre aos poucos em sua complexidade. No período correspondente a infância a criança já vive um intenso processo de formações psíquicas, capacidades e habilidades. O respeito dos adultos às atividades típicas da idade garante que as transformações e as evoluções tenham um caráter global e significativo. (MELLO, 2007).

Nesse sentido concordamos com Cruvinel (2010) ao evidenciar a importância da intencionalidade na organização do trabalho pedagógico, pois compreendemos que “a função essencial da educação é a socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos.” (p. 251).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a Teoria Histórico-Cultural, o homem não nasce provido das qualidades e capacidades psíquicas humanas. (MELLO e FARIAS, 2010; CRUVINEL, 2010). Tais qualidades e aptidões necessitam ser apropriadas pelos sujeitos ao longo da vida. Esse processo de apropriação das qualidades humanas, ou seja, de humanização, se dá por meio das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos e o ambiente histórico e cultural ao qual está inserido.

Nesse sentido, compreendemos que o processo de humanização é também um processo de educação ou de aprendizagem, uma vez que, conforme já mencionado, o homem aprende a ser humano em contato com outros homens e com a cultura.

Diante disso, redimensionamos o papel da educação na vida das crianças, pois entendemos que o processo de apropriação da cultura

e dos objetos da cultura não ocorre de maneira espontânea, mas sim por meio da mediação e da interação.

Sendo assim, a escola se torna responsável por proporcionar o contato e o envolvimento das crianças com a cultura e com os objetos materiais e não materiais da cultura criados e acumulados historicamente pelos homens.

Diante do exposto, ao compreendermos que as experiências vividas pelas crianças são a fonte do seu desenvolvimento, reconhecemos a importância de pensar em atividades e vivências que, de maneira intencional e contextualizada, proporcione a apropriação da cultura e do conhecimento historicamente produzido e organizado pela sociedade e, deste modo, impulse o desenvolvimento das máximas qualidades, capacidades e aptidões humanas nas crianças, dentro do contexto escolar.

4. REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. O. de. **Literatura infantil e as narrativas dos contos: ferramentas Conclusão de Curso (Bacharel em Pedagogia)** - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual paulista, Marília.

AKURI, J. G. M. **Currículo na Educação Infantil: Implicações da Teoria Histórico-Cultural**. 2016. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

CRUVINEL, F. R. **Ensinar a ler na escola: A leitura como prática cultural**. Ensino Em-Revista, Uberlândia, v.17, n.1, p. 249-276, jan./jun. 2010.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. p. 193-202.

_____. **Infância e humanização: algumas considerações na**

perspectiva Histórico-Cultural. v.25, n.1, 83-104. Florianópolis: Perspectiva, 2007.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

PASQUALINI, J. C. **A perspectiva Histórico-Dialética da periodização do desenvolvimento infantil.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009.

_____. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L. M., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>>. Acesso em 18 set 2017

SOUZA, M. C. B. R. de. **A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural.** 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA NA VISÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO

AZEVEDO, Antulio José de¹

FONSECA, Domingues Yolanda²

MARTINS, Dirce³

¹ Professor Doutor, docente do Curso de Pedagogia da FAEF, E-mail antuliojose@uol.com.br

² Acadêmica do Curso de Pedagogia da FAEF, E-mail, yolandabk@uol.com.br

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia da FAEF, E-mail, diir.santos@hotmail.com

RESUMO

Este artigo reflete sobre a visão que os professores de uma escola primária têm sobre o papel social da educação escolar. Como referência teórica e parâmetro para a análise das opiniões coletadas, os conceitos apresentados por Aranha (2006), Libâneo (1994), Luckesi (2005) e Saviani (2002) sobre as tendências pedagógicas aplicadas no cotidiano da escola foram usadas. A pesquisa da realidade escolar foi realizada através da aplicação de uma pesquisa de estudo de caso com professores de uma escola primária, anos iniciais, localizada na cidade de Garça, Estado de São Paulo. O objetivo deste estudo foi verificar a posição político-ideológica dos professores e sua contribuição para a formação social criativa dos alunos.

PALAVRAS CHAVE: Educação crítica, função da escola, tendências pedagógicas.

ABSTRACT

This article reflects on the vision that the teachers of an elementary school have about the social role of school education. As a theoretical reference and parameter for the analysis of the opinions collected, the concepts presented by Aranha (2006), Libâneo (1994), Luckesi (2005) and Saviani (2002) on the pedagogical trends applied in the daily life of the school were used. The survey of the school reality was carried out through the application of a case-study research with the teachers of an elementary school, initial years, located in the city of Garça, State of São Paulo. The purpose of this study was to verify the political-ideological position of the teachers and their contribution to the critical-social formation of the students.

KEYWORDS: Critical Education, school function, pedagogical trends.

1. INTRODUÇÃO

Para que possa eleger de forma autônoma e não ingênua o caráter sociopolítico de sua prática pedagógica, é fundamental que o professor tenha acesso ao conhecimento sobre as diferentes tendências pedagógicas predominantes e a função social que cada uma delas atribui à escola. Repercutir de maneira sintética sobre este tema, procurando subsidiar a tomada de decisões dos professores neste aspecto, é o principal objetivo deste artigo.

Segundo Luckesi (2005, p. 53) “verificamos que são três as tendências que interpretam o papel da educação na sociedade: educação como redenção, educação como reprodução e educação como transformação da sociedade”. A educação redentora tem a incumbência de redimir o indivíduo da ignorância, por meio da transmissão da cultura. Por sua vez, a reprodutora tem a atribuição de preparar o indivíduo para inserir-se na sociedade, através da apropriação das normas sociais, e a transformadora assume a função de prepará-lo sociopoliticamente para transformar a sociedade.

No transcorrer da história dos homens, principalmente a partir da idade moderna, tiveram origem, em diversos momentos e

circunstâncias, diferentes tendências teóricas para conceituar, explicar e orientar a prática educacional, sempre tendo como pano de fundo as questões sociopolíticas e econômicas.

Libâneo (1994) e Luckesi (2005) ressaltam que de maneira geral, a perspectiva redentora engloba as pedagogias liberais e a transformadora pelas pedagogias progressistas. Esse debate reveste-se de grande relevância prática ao possibilitar ao professor situar-se teoricamente sobre suas opções, articulando-se e auto definindo o caráter sociopolítico de sua prática pedagógica.

Sobre a doutrina liberal, Luckesi (2005, p. 54) ressalta que esta

[...] apareceu como justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada *sociedade de classes*. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

O vocábulo progressista, em alguns casos, utilizado como revolucionário, tem por finalidade nomear as pedagogias que promovem uma visão crítica da realidade social, sustentando a função sociopolítica da educação. Por ter uma proposta de formação crítica do educando no que se refere ao modelo de sociedade atual, não tem como torna-la oficial em uma sociedade no regime capitalista, contudo, pode caracterizar-se como um mecanismo de luta dos educadores vinculada a outras práticas sociais em prol do combate às desigualdades presentes na sociedade (LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2005).

Nesta perspectiva, as pedagógicas são organizadas em dois grupos: a pedagogia liberal, composta pelas tendências pedagógicas tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista, e as pedagogias progressista, constituídas pelas tendências pedagógicas libertadora, libertária e crítico social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2005).

Cada uma destas tendências pedagógicas estabelecem uma função social para a escola, tendo como referência a perspectiva ideológica segundo a qual interpretam a sociedade.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. O papel social da escola segundo as diferentes formas de pedagogia

Sobre a tendência pedagógica liberal tradicional ou escola tradicional, Saviani (2002) ressalta que ao assumir na sociedade a hegemonia econômica e política a burguesia percebeu a necessidade de criar um modelo de escola para educar seus filhos. Neste caso, a escola para educar crianças e adolescentes da classe abastada deveria estar voltada à transmissão de cultura erudita e zelar pela formação moral de seus alunos. Também destaca Saviani (2002) que no entender dos mentores desta escola, a ignorância é causadora da marginalização social do indivíduo e para combatê-la a escola deve focalizar a transmissão de cultura.

Segundo Aranha (2006, p. 157), “em um primeiro momento a atenção dada à escola é fruto do interesse da burguesia nascente que começa a ver a família e a criança de maneira diferente, buscando proteger seus filhos dos desvios do mundo e dando-lhes uma educação sólida” [...].

Nesta perspectiva, Luckesi (2005, p. 56), lembra que na tendência pedagógica liberal tradicional

a atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes.

No decorrer do tempo, com a criação dos sistemas nacionais de ensino e da escola pública, a pedagogia tradicional tornou-se o modelo de educação adotado em tais escolas, e sua institucionalização se dá sob o signo da hierarquia, da autoridade e da vigilância. Aranha (2006, p. 158) ressalta que “assim, para ser protegida, a criança se submete a um sistema disciplinar paternalista, autoritário e dogmático. Rigidamente estipuladas, as normas garantem a submissão do aluno” [...].

Em virtude das pesadas críticas sofridas pela pedagogia tradicional, de seu caráter autoritário; da transmissão de conteúdos elitista, desvinculado do contexto social e por não ter resgatado o indivíduo da marginalidade social, segmentos sociais influentes pressionam as autoridades para substituir este modelo, o qual cede lugar à escola nova, cujo foco da educação recai sobre o aluno.

A escola nova ou tendência pedagógica renovada bifurca em duas vertentes: a progressivista ou diretiva e a não diretiva.

Na tendência pedagógica renovada progressivista a escola assume a função de “adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida” (LIBÂNEO, 1994, p. 11).

Para Luckesi (2005), os indivíduos são dotados de uma capacidade de adaptarem-se de forma gradativa ao ambiente em que vivem, pois dispõem de competências que os habilitam a apropriarem-se dessa forma de integração ao seu comportamento. Esse processo de adaptar-se e aprender a se adaptar ocorrem em virtude das vivências que o indivíduo adquire em seu cotidiano enquanto satisfaz os interesses e exigências sociais. Nesta perspectiva, a educação tem a responsabilidade de proporcionar experiências aos alunos que lhes permitam educarem-se, “num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente” (p. 58).

Na pedagogia renovada não diretiva a escola assume a função de formadora de atitudes, pois a principal preocupação do processo educativo são as questões emocionais que o aluno apresenta vinculadas às questões pedagógicas ou sociais.

Segundo Luckesi (2005, p. 59), “todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo, isto é, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente”.

Neste aspecto,

os procedimentos didáticos, a competência na matéria, as aulas, livros, tudo tem muito pouca importância, face ao propósito de favorecer ao aluno um clima de autodesenvolvimento e realização pessoal, o que implica estar bem consigo próprio e com seus semelhantes (LIBÂNEO, 1994, p. 14).

O desenvolvimento tecnológico acentuado que teve origem nos primórdios da década de 1950, e que passou a utilizar no processo produtivo métodos, máquinas e equipamentos mais sofisticados, envolveu a concorrência de um trabalhador melhor qualificado, competências que a escola nova devido ao descompromisso com o ensino dos conteúdos e a excessiva liberdade concedida ao aluno não proporcionou.

Para fazer freio a esta nova demanda, surge no cenário educacional dos países de regime capitalista, inclusive no Brasil, a tendência pedagógica tecnicista, cujo papel da escola passa a se

organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. [...] A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas (LUCKESI, 2005, p. 61).

Alguns grupos e organizações ligadas à educação e com visões socializantes criticam as pedagogias liberais por promoverem a reprodução e a conservação social, e defendem a ideia de uma educação com fins sociopolíticos.

Nesta perspectiva, encontra-se a tendência pedagógica libertadora, cujo principal mentor foi o educador brasileiro Paulo Freire. Nesta tendência, cujo foco é a educação não formal, a escola não ocupa função relevante, pois a essência é o processo educativo transformador que pode se dar em qualquer local, inclusive na sala de aula. Contudo, aquela formalidade de registros, controle, provas, notas, metas, próprios dos sistemas e ensino oficiais não tem nenhum significado, pois o que importa é mudar o indivíduo para que este se capacite para a transformação social (LUCKESI, 2005).

A tendência pedagógica libertária deposita na escola um papel utópico. Seus mentores esperam que ela contribua para transformar o comportamento do aluno no sentido de que este adquira sua autonomia e liberdade para a convivência social e democrática coletivamente.

Luckesi (2005, p. 67) destaca que

A escola instituirá, com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudança (assembleias, conselhos, eleições, reuniões, as-sociações etc.), de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições “externas”, leve para lá tudo o que aprendeu. Outra forma de atuação da pedagogia libertária, correlata à primeira, é - aproveitando a margem de liberdade do sistema - criar grupos de pessoas com princípios educativos autogestionário (associações, grupos informais, escolas autogestionárias).

A essência dessa pedagogia é a autogestão, sendo que os conteúdos a serem aprendidos pelos alunos e a metodologia de ensinos correspondem reciprocamente ao pedagógico e ao político. O ripo mais conhecido desta pedagogia é denominado institucional, o qual espera “ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação dominadora do Estado, que tudo controla (professores, programas, provas etc.), retirando a autonomia” (LIBÂNEO, 1994, p. 25).

Transmitir os saberes historicamente acumulados pela humanidade é o principal objetivo da pedagogia crítico social dos conteúdos, não os saberes abstratos e desvinculados da realidade social dos alunos, à maneira da pedagogia tradicional, mas sim, saberes relacionados ao contexto em que estes vivem, e que possam instrumentá-los na luta pelas transformações da sociedade.

Luckesi (2005, p. 69) ressalta que esta pedagogia defende

A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. [...] Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos.

A Pedagogia crítico social dos conteúdos preconiza a atuação da escola no sentido da “preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 29).

Então, tendo por base o instrumental teórico apresentado pelos autores aqui mencionados sobre a função que a escola deve desempenhar na sociedade, procedeu-se uma pesquisa tipo estudo de caso, junto aos professores de uma escola de ensino fundamental, anos iniciais, do Município de Garça, com o intuito de analisar o posicionamento político-ideológico dos mesmos ao se manifestarem sobre esta questão.

2.2. Visão dos professores sobre o papel social da escola

Para desvelamento da realidade sobre a visão social em uma escola, manifesta por seus professores, foi realizada uma pesquisa do tipo estudo de caso em uma escola pública Municipal da cidade de Garça. A coleta de dados constou da aplicação de um questionário contendo sete questões de múltipla escolha com cinco alternativas em cada uma delas, das quais, o entrevistado deveria marcar apenas uma.

As respostas dadas revelaram que 100% dos professores tem formação de nível superior, na modalidade licenciatura em pedagogia, e 84% cursaram pós-graduação em nível de especialização na área da educação, demonstrando ser um quadro de professores com excelente formação profissional.

Dos entrevistados, aproximadamente 70% possuem acima de 15 anos de regência de classe, estando 40% ministrando aula na turma de 1º ano, 40% no 2º ano e 20% na educação infantil. Quanto a formação acadêmica e profissional que receberam em relação ao papel sociopolítico da escola, 50% consideram como boa, e a outra parte como razoável. A totalidade dos entrevistados consideram que a escola deve desempenhar a função social de preparação intelectual e moral para a sociedade, os conteúdos a serem ensinados refere-se deve ocorrer das experiências vividas pelos alunos, eles também consideram o professor como orientador e catalizador, se misturando posturas da escola tradicional com da escola nova.

O resultado da pesquisa ensejou uma visão da maioria dos professores voltada para o papel da escola de transmissora de cultura e valores morais aos alunos, caracterizando o posicionamento direcionado para o papel da escola na pedagogia liberal tradicional.

Por outro lado, deixaram transparecer a função orientadora com atribuição dos professores, caracterizando uma postura de acordo com os princípios da pedagogia renovada.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os resultados da pesquisa realizada junto aos professores da escola objeto deste estudo, confrontando-os com o que prescreve as pedagogias progressistas, observa-se, na maioria dos entrevistados, uma postura acrítica em relação à realidade sociopolítica do papel que a escola desempenha na formação de cidadãos com autonomia e emancipados politicamente.

Em geral, os professores se mostram ingênuos e ineptos para sobrepuem-se aos ditames da ideologia dominante, perpassada implicitamente por todos os tipos de linguagens e informações sociais vigentes, massificados através da mídia e dos meios de comunicação, legitimando o *status quo* das desigualdades sociais.

Então, percebe-se que tais professores utilizam-se de uma prática pedagógica que procura reproduzir o modelo social vigente, voltada para a adaptação do aluno ao ambiente social, sem condições de torná-lo um cidadão crítico que luta por mudanças e combate às injustiças sociais.

Neste aspecto, Lukesi (2005) e Saviani (2002) lembram que o papel da escola é transformar o ser humano para uma sociedade justa, e que o indivíduo possa ter uma reflexão crítica e democrática. Dentro do processo de construção de hipóteses e problematização buscando soluções e respostas as suas curiosidades e significações para transformar a sociedade, no momento histórico de sua vivência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2 e. São Paulo: Moderna, 2006.

LIBANEO, José, Carlos. **Democratização da Escola Pública**. 20 e. São Paulo: Loyola, 1994.

LUKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo:

Cortez, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 37 e. Campinas. SP: Autores Associados, 2002.

OS BRINQUEDOS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CRECHE

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes¹

¹ Professora da rede municipal de Garça/SP, Ensino Fundamental I, especializanda em Educação Especial e Inclusiva e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista - UNESP- “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, Marília, São Paulo, e-mail: alinenovaesc@gmail.com

RESUMO

Apresentam-se resultados obtidos com o objetivo de analisar a Educação Infantil, especificamente conteúdos e atividades possíveis de serem realizados na creche, relacionando com a Educação Inclusiva e brinquedos. A partir de pesquisa documental e bibliográfica sobre o tema. Os resultados possibilitaram compreender que na creche deve ser possibilitado o desenvolvimento da criança e as práticas dessa etapa da Educação Básica devem ser pautadas em interações e brincadeiras. Nesse processo, devem-se utilizar os brinquedos que precisam ser escolhidos, precisam ser coloridos, duráveis e devem possibilitar o desenvolvimento de todas as criança, sendo o professor participante do momento que a criança brinca.

Palavras chave: Brincar. Educação Infantil. Inclusão.

ABSTRACT

We present results obtained with the objective of analyzing Infant Education, specifically contents and possible activities to be carried

out in the day care center, relating to Inclusive Education and toys. From documental and bibliographic research on the subject. The results made it possible to understand that in day care the development of the child should be possible and the practices of this stage of Basic Education should be based on interactions and games. In this process, toys must be used that need to be chosen, must be colored, durable and must allow the development of the child, and the teacher participates in the moment the child plays.

Keywords: Play. Child education. Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil consiste na etapa inicial da Educação Básica² que abrange dos quatro meses aos cinco anos de idade deve ser oferecida em creches e berçários para crianças de até três anos e em pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos de idade. Segundo Rosemberg (2012, p. 20)

[...] há uma dívida brasileira para com crianças e que ela não decorre apenas da desigual distribuição de rendimentos pelos segmentos sociais, mas também da desigual distribuição dos benefícios das políticas sociais, desigualdades sustentadas por gastos per capita nitidamente inferiores para crianças e adolescentes, particularmente para crianças de 0 a 3 anos.

É preciso pensar na Educação Infantil, etapa da educação que tem distribuição de renda inferior, considerando que nessa etapa tem-se como finalidade o desenvolvimento “[...] físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, [p. 1]).

Segundo Vitta e Vitta (2012, p. 143) não há consenso no trabalho que deve ser realizado na Educação Infantil, “[...] principalmente no berçário que trabalha com crianças de 4 a 18 meses (em algumas instituições, até 24 meses).”. Com essa idade, todas as atividades que as crianças participam fornecem experiências que auxiliam no desenvolvimento “[...] de habilidades sensórias motoras, cognitivas, emocionais e sociais.”. É necessário compreender que os “[...] objetivos, conteúdos e orientações didáticas para essa faixa etária formam um todo indivisível e deveriam estar contextualizados na

rotina estabelecida no berçário, que possui especificidades relacionadas ao cuidado de higiene, alimentação e sono.” (VITTA; VITTA, 2012, p. 145). Campos et. al. (2011), verificou que as creches apresentavam níveis de qualidade insatisfatórios; relacionado principalmente com o cuidado, assim, destaco que na Educação Infantil, deve-se ter atividades relacionadas ao cuidado e ao educar e todas essas atividades devem ser planejadas intencionalmente.

Para essa etapa da educação, há as *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCNs) que são as definições sobre os fundamentos e os procedimentos que devem ser realizados na Educação Básica, expressos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação. Dessa forma, as diretrizes são direções que as escolas devem seguir e que foram instituídas em 1999 e fixadas em 2009.

As DCNs *para educação infantil* (BRASIL, 2010, p.11), orientam a elaboração, o planejamento, a realização e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil e estão articuladas às *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*.

Segundo o artigo 9º do documento em questão, a prática pedagógica da Educação Infantil deve se pautar em interações e brincadeiras. Essas interações são amplas e subtendem-se interação com: professora (s), crianças, brinquedos e materiais, com o ambiente, com a instituição e a família. Assim, as práticas pedagógicas, devem garantir experiências diversas.

Ressalto os primeiros incisos do artigo 9º das DCNs mencionadas, em que há:

[...] conhecimento de si e do mundo, por meio de experiências sensoriais, expressivas e corporais para movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança [...] imersão da criança nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical (BRASIL, 2009, p. 4).

Assim, a criança de 0 a 5 anos e 11 meses deve ter contato com experiências diversas, sejam elas sensoriais ou, até mesmo, expressão de sua individualidade. Para o bebê, a relação dele com a professora ao chegar na creche é fundamental para o seu desenvolvimento.

Segundo Kishimoto (2010), atividades como colocar o espelho para a criança se olhar e se distinguir de outras crianças, auxilia no

reconhecimento de suas características e de sua individualidade.

Partindo dos incisos do artigo nono das *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil* (2009), Kishimoto (2010) afirma sobre a importância de trabalhar com os movimentos do corpo. De acordo com a autora, “A expressão dos movimentos pode ser feito por meio de brinquedos versáteis como carrinho grande, com corda para puxar [...]” (Ibidem, 2010, p.4). A expressão desses movimentos permite que a criança aprenda novos conhecimentos, ou seja, “Ao se relacionar com esses próprios elementos que ela própria desloca, a criança se dá conta de seu lugar e da dimensão do próprio corpo na relação com eles.” (BÉZIERS; HUNSINGER, 1994, p. 73).

De acordo com Kishimoto (2010), as manipulações dos brinquedos de construção também contribuem para o desenvolvimento das crianças uma vez que “[...] podem servir para os pequenos empilharem e para os maiores construir novos espaços para as brincadeiras imaginárias.” (KISHIMOTO, 2010, p. 4).

Para as crianças podem ser ofertados os brinquedos que produzem sons, pois esses brinquedos incluem o movimento do corpo e por meio dessa manipulação de objetos do cotidiano, a criança consegue conhecer e compreender melhor o seu contexto (Ibidem, 2010).

Dessa forma, percebe-se a importância que a expressão dos movimentos tem no desenvolvimento da criança uma vez que por meio da manipulação dos objetos ela compreende melhor o seu entorno, os objetos disponíveis e o seu próprio corpo.

Além disso, as crianças, a partir das observações e interações que realizam com outras crianças e adultos, aprendem e garantem a ludicidade (KISHIMOTO, 2010). A criança tem a oportunidade de se desenvolver através de condições artísticas tornando-se mais consciente de si e de quem a rodeia, uma vez que, a arte “[...] é a linguagem que revela a natureza dos sujeitos, suas emoções, suas intenções e principalmente a capacidade de estabelecer o contato com o mundo da imaginação”. (SILVA; SANTOS; ANJOS, 2011, p. 5).

Assim, utilizar de materiais como massinhas, argilas, tintas fabricadas pelas crianças, utilizando materiais como: terra, corantes, plantas (entre outros), são maneiras das crianças se desenvolverem e expressarem suas individualidades, sentindo prazer no brincar, como diz Kishimoto (2010, p.5) “[...] construções com diferentes objetos são linguagens plásticas que dão prazer às crianças.”.

Desse modo, “[...] crianças gostam de fazer marcas, para expressar sua individualidade e as tintas são ferramentas para essa finalidade” (Ibidem, 2010, p.5). Com isso, é importante brincar com estes materiais, considerando, a maneira própria com que as crianças produzem sua arte.

Portanto, através das brincadeiras relacionadas às linguagens plásticas, as crianças podem mostrar as suas variáveis em relação à expressão através da imaginação e suas espontaneidades nos momentos do brincar, ressaltando a importância de desenvolverem ações que explorem todas as linguagens.

Dessa forma, é possível compreender que há diversas atividades a serem trabalhadas na Educação Infantil de maneira intencional e que propiciam o desenvolvimento de todas as crianças, inclusive as com deficiências, considerando que toda criança pode aprender.

A partir disso, objetivei analisar a Educação Infantil, especificamente conteúdos e atividades possíveis de serem realizados na creche, relacionando com a Educação Inclusiva e os brinquedos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Material e métodos

A fim de atingir os objetivos da pesquisa, foi realizada pesquisa documental e bibliográfica sobre o tema, a partir dos procedimentos de localização, recuperação, reunião e seleção de textos. Com isso, selecionei as *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil* (2009) e autores como Rosemberg (2012), Kishimoto (2010), Vitta e Vitta (2012).

2.2 Resultados e discussão

A creche, como mencionado é uma etapa da Educação Básica que atende crianças de 0 a 3 anos, necessita de uma maior atenção, pois é a etapa fundamental ao desenvolvimento.

É importante considerar que nessa etapa poderá haver crianças público alvo da Educação Especial, que são aquelas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/

superdotação, essas apresentam necessidades específicas que devem ser consideradas pelo professor e essa Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (VITTA; SILVA; ZANIOLA, 2016).

Essa etapa da educação, a creche “[...] é uma fase que tem importante papel na promoção do desenvolvimento e prevenção de deficiências, não só para a criança com fatores de risco biológicos, mas principalmente para aquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade social.” (VITTA; SILVA; ZANIOLA, 2016, p. 10).

As crianças público alvo da Educação Especial, devem ter “[...] conhecimentos específicos, adaptações dos espaços físicos e materiais diferenciados, de forma a responder às diversas demandas das crianças.” (VITTA; SILVA; ZANIOLA, 2016, p. 10). Visando que essas crianças sejam incluídas e não apenas integradas, considerando que cuidar e educar na Educação Infantil estão juntos e devem ser feitos com atividades no berçário que permitam o respeito à diferença (VITTA; VITTA, 2012).

É importante considerar que a Educação Infantil deve ser direito de todas as crianças, independente das suas condições e não deve ser assistencialista (VITTA; VITTA, 2012).

A Educação Infantil muitas vezes é acompanhada da ideia de que se não for possível universalizar para todos, deve-se oferecê-la para os mais pobres, todavia

[...] discutir a educação infantil como direito é retomar conceitos esvaziados e/ou ressignificados, como o de cidadania. Nesse sentido, é mister lembrar que cidadania social, “em sua essência, sempre esteve relacionada à garantia de direitos e não com programas compensatórios” (UGÁ, 2004, p. 61). Entender a educação infantil por essa perspectiva é reivindicar um direito de todas as crianças, independentemente de sua renda, direito que deve ser garantido simplesmente pelo fato de serem cidadãos. (CAMPOS, 2013, p. 207).

Para que esse todo tenha acesso, é necessário considerar a inclusão e para que ocorra a inclusão é necessária a presença de vários profissionais. Para que se atendam as todas as crianças é necessário um atendimento individualizado, a creche pode ser o espaço que possibilita a inclusão das crianças com deficiências e intervenções precoces (VITTA; VITTA, 2012).

Considerando que “[...] é fundamental o oferecimento de

atividades condizentes com suas capacidades e que propiciem o aprimoramento de habilidades que sejam importantes para a sua convivência em sociedade.” (VITTA; VITTA, 2012, p. 155).

As instituições educacionais devem possibilitar o desenvolvimento integral das crianças e intervir “[...] para atenuar possibilidades de atraso no desenvolvimento, decorrentes ou não de fatores genéticos, orgânicos e/ou ambientais.”. (BRASIL, 2001, p. 143).

Nessa intervenção pode ser utilizado o brincar, que favorece o desenvolvimento, o aprendizado e as atividades na creche devem ser pensados de forma intencional, planejada e adaptadas atendendo a objetivos. O brincar está entre as ações da criança, mas o que seria o brincar? Segundo Kishimoto (2010, p.1) “O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades, e introduz no mundo imaginário.”.

A imaginação relaciona-se com a cultura da infância e com o desenvolvimento da criança, ou seja, brincando a criança produz cultura e se desenvolve. Porém, é importante a compreensão de que “A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos” (KISHIMOTO, 2010, p.1).

Desse modo, cabe ao professor da Educação Infantil ensinar a criança a brincar. Esse ensino deverá estar abrangido no currículo da escola, conscientizando-se de que o planejamento curricular deve ser realizado pensando na criança, e que existem várias configurações de crianças uma vez que, há indicadores de qualidade na Educação Infantil que considera: bebê (crianças de 0 a 1 ano e meio); crianças pequenas (crianças de 1 ano e meio a três anos e 11 meses) e Pré escolar (crianças de 4 a 5 anos e 11 meses).

Essas crianças devem ser educadas com brinquedos de qualidade e devem ser substituídos quando quebrados. Ao selecionar os brinquedos que serão utilizados na escola, os educadores devem selecioná-los com base em alguns critérios, como:

[...] ser durável, atraente e adequado, apropriado a diversos usos, garantir a segurança, ampliar oportunidades para brincar, atender à diversidade racial,

não conter preconceitos de gêneros, classe sócia e etnia, não estimular a violência, incluir diversidade de materiais e tipos: tecnológicos, industrializados [...] (KISHIMOTO, 2010 p.2).

Uma dica de marcas de brinquedos com essa forma consiste nos brinquedos da *Fisher-Price*, que possibilitam diversas interações das crianças e são coloridos e as sucatas devem ser evitadas, como foi constatado em todas as creches de um município de Santa Catarina. Nessas creches, Lima e Bhering (2006, p. 591), constataram que havia “[...] variedade e número de brinquedos e materiais para uso em situações diversas, e pouca utilização de sucata [...]”.

Destaco que o professor nessas atividades com o brinquedo deverá se atentar se a atividade será livre ou dirigida, se terá o papel de observador ou se interagirá junto com a criança, fazendo perguntas e participando do momento a fim de proporcionar o aprendizado e o desenvolvimento da criança que brinca e está na creche tendo ou não alguma deficiência, transtorno ou altas habilidades.

3. CONCLUSÃO

A partir do exposto sobre a Educação Infantil, especificamente a creche e os conceitos, objetivos, conteúdos e atividades dessa etapa da Educação Básica relacionando com a Educação Inclusiva e os brinquedos, foi possível compreender que a creche (etapa fundamental do desenvolvimento) deve possibilitar o desenvolvimento de todas as crianças e as práticas dessa etapa da Educação Básica devem ser pautadas em interações e brincadeiras, considerando que a creche deve ter um caráter educacional e não assistencial. Nesse processo, devem-se utilizar os brinquedos que precisam ser escolhidos, precisam ser coloridos, duráveis e devem possibilitar o desenvolvimento da criança e o professor deve participar do momento em que a criança brinca ensinando-a brincar, ou observando a maneira que brinca ou realizando intervenções.

Assim, na Educação Infantil é necessário que a criança com ou sem deficiência, seja inserida em um ambiente rico de sentidos e experiências, com atividades intencionais realizadas através dos brinquedos e brincadeiras, para que aprenda e se desenvolva.

4. REFERÊNCIAS

BÉZIERS, M-M; HUNSIGER, Y. *O bebê e a coordenação motora: os gestos apropriados para lidar com a criança*. São Paulo: Summus, 1994.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasil, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica. MEC/ SEESP, 2001.

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasil, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica: Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMPOS, M.M.; ESPOSITO, Y. L. BHERING, E., GIMENES, N. ABUCHAM, B. A Qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, p.-20-54, jan./ abr. 2011.

CAMPOS, R. As indicações dos organismos internacionais par apolíticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 39, n. 1, p. 125-209, jan./ mar. 2013.

CORREIA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implementação de uma nova política. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105-120, jan./abr. 2011.

KISHIMOTO, T.M. *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*. 2010. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article>.

LIMA, A. B. R.; BHERING, E. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 573-596, set./dez. 2006.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO. Ministério da Educação /Secretaria da Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto de debates sobre infância e relações sociais. In: BENTO, M. A. B. (Org.) Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo : Centro de Estudos das relações de Trabalho e Desigualdades- CEERT , 2012, p. 10-46.

SILVA, A. dos S.; SANTOS, L. de O. ; ANJOS, C. I. dos. *Linguagem artística na educação infantil: proposta para promover arte a partir do imaginário da criança*. 2011. Disponível em: <<http://epealufal.com.br/media/anais/66.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2012.

VITTA, F. C. F. de; VITTA; Alberto de. Promoção do desenvolvimento da criança no contexto educacional: o berçário. In: ZANIOLO, Leandro Osni; DALL'ACQUA, Maria Júlia. *Inclusão escolar :pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas*. Jundiaí (SP) : Paco Editorial, 2012. p. 141-162. VITTA, F. C. F.; SILVA, C. C. B. da; Z., L. O.. Educação da Criança de Zero a Três Anos e Educação Especial: uma Leitura Crítica dos Documentos que Norteiam a Educação Básica, *Rev. Brasileira Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 1, p. 9-26, Jan- Mar. 2016.

Nota

² Correia (2011), menciona que a Educação Básica é composta da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo o Ensino Fundamental o foco das políticas de investimentos.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO INTERIOR DE SÃO PAULO: ORIENTAÇÃO TEÓRICO FILOSÓFICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes¹

SOBRAL, Pedro Henrique²

¹ Professora da rede municipal de Garça/SP, Ensino Fundamental I, especializanda em Educação Especial e Inclusiva e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista - UNESP- “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, Marília, São Paulo, e-mail: alinenovaesc@gmail.com

² Graduando em filosofia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP- “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, Marília, São Paulo, e-mail: Pedro_h_sobral@hotmail.com

RESUMO

Apresentam-se neste texto, resultados obtidos com o objetivo de compreender o *Projeto Político Pedagógico* de uma escola, especificamente os aspectos relacionados a orientação teórica filosófica e a educação inclusiva. Para isso, selecionaram-se o *Projeto Político Pedagógico* de uma Escola pública municipal de Educação Infantil e de Ensino Fundamental localizada no interior do estado de São Paulo. Constataram-se que a orientação teórico filosófica contida no documento analisado está relacionada com os princípios de Vygotsky e a educação inclusiva contida, consistia de trechos de uma legislação que enfatiza a necessidade da matrícula de todos os alunos.

Palavras chave: Educação. Escola. Proposta pedagógica. Inclusão.

ABSTRACT

In this text, results obtained with the goal to understand the Pedagogical political project of a school, specifically aspects related to theoretical philosophical orientation and inclusive education. To do this, you have chosen the Pedagogical political project of a municipal Public School kindergarten and elementary school in the State of São Paulo in Brazil. It was noted that the theoretical philosophical orientation contained in document reviewed is related to the principles of Vygotsky and the inclusive education contained consisted of excerpts from legislation that emphasizes the need for registration of all students.

Keywords: Education. School. Pedagogical proposal. Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A nomenclatura relacionada ao projeto pedagógico da escola pode ser localizada de diferentes formas, neste trabalho, optei por utilizar *Projeto Político Pedagógico* (PPP) de acordo com o defendido por Vasconcellos³ (2009, p. 19) por considerar “[...] importante manter o político para jamais descuidarmos dessa dimensão tão decisiva do nosso trabalho, não nos esquecermos dos coeficientes de poder presentes nas práticas educativas e nas suas interfaces com a sociedade como um todo.”.

Atualmente, na formação docente há novos aportes teóricos e metodológicos baseados na ideia de diversidade, nesse sentido, pode-se utilizar o PPP para registrar esses aportes. O PPP é um instrumento teórico e metodológico definidor das relações na escola e da sociedade, nesse documento, deve conter as seguintes questões relacionadas ao aprender “O que, para que, para quem e como”. Essas questões auxiliam a organização do espaço e do fazer escolar.

Esse documento deve ser utilizado na busca da transformação do espaço escolar se constituindo enquanto plano do ano letivo, o projeto deve contemplar reflexões em três dimensões: análise da realidade; projeção das finalidades e reelaboração de formas e

mediação com planos de ação (VASCONCELLOS, 2009).

Em suma, o PPP é um plano sistemático da instituição escolar elaborado a partir da colaboração de toda a comunidade escolar (diretores, professores, alunos, funcionários e família) em uma perspectiva democrática. Esse plano é flexível e é um caminho para construção da identidade da instituição e sua elaboração deve partir da caracterização da comunidade escolar, buscando a transformação.

A partir dessa constatação, objetivamos compreender o PPP de uma escola, especificamente os aspectos relacionados a orientação teórica filosófica e a educação inclusiva.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Material de métodos

Para a realização da pesquisa, selecionamos o PPP de uma Escola pública municipal de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (EMEIEF) localizada no interior do estado de São Paulo. Esse documento foi analisado a partir de pesquisa bibliográfica realizada sobre o tema.

2.2 Resultados e discussão

2.2.1 Orientação teórico filosófica de um PPP de uma cidade do interior de São Paulo

No PPP selecionado para análise, está abrangida a organização de uma escola que atende crianças do maternal II (três anos) ao 5º ano (10 anos). Esse PPP é organizado contendo os seguintes itens: Justificativa; Apresentação e Caracterização da Escola; Recursos Técnicos e Pedagógicos; Recursos Humanos; Docente; Administrativo; Funcionários; Estagiários Remunerados; Análises do Processo Educacional 2014; Organização séries/ano; Apoios Pedagógicos e horários (informática, Educação Física, arte), funções dos sujeitos da instituição; identificação da equipe escolar; Princípios Organizativos da Educação Infantil; Metas e Expectativas de Ensino e Aprendizagem; Princípios Organizativos do Ensino Fundamental; Metas

para o Ciclo I;Princípios Organizativos de Ensino para o Ciclo I;Avaliação Ciclo I;Princípios Organizativos do Ensino Para o Ciclo II; Ciclo II, Metas para o Ciclo II;Avaliação Ciclo II; Organização escolar: Formas existentes de organização do trabalho pedagógico na unidade;Avaliação dos Anos Anteriores;Identificação dos Problemas e Prioridades da escola (estrutura física, organização, pedagógico, Prioridades da escola, da estrutura física, organizacional e pedagógica);Projeto, *Ler e aprender com emoção e prazer* e Anexos.

Buscando localizar os princípios teóricos e filosóficos do PPP, focalizamos a seção “Propostas pedagógica e metodológica”. Segue na íntegra a seção mencionada:

3- PROPOSTAS PEDAGÓGICA E METODOLÓGICA

A proposta pedagógica da EMEIEF ***** leva em conta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Concepção Metodológica do Sistema SESI de Ensino, expressa nos Referenciais Curriculares da Rede Escolar do Sistema SESI- SP. Este visa contribuir para formar cidadãos que:

- saibam relacionar-se de maneira seletiva e crítica com o universo de informações que atêm;
- acesso no seu cotidiano, podendo fazer uso e transitar de forma versátil e competente;
- sejam agentes criadores de novas manifestações culturais, na medida em que são incentivados por uma convivência que encoraja a ação autora por garantir a autoestima e o autoconceito dos indivíduos;
- tenham habilidades e competências para utilizar os instrumentos de sua cultura;
- possuam as habilidades necessárias para ser um aprendiz permanente.

A metodologia de ensino desta Unidade Escolar tem base na proposta sócio-interacionista, ou seja, o sócio-interacionismo é uma teoria de aprendizagem cujo foco está na interação. Segundo esta teoria, a aprendizagem dá-se em contextos históricos, sociais e culturais e a formação de conceitos científicos dá-se a partir de conceitos cotidianos. Desta forma, o conhecimento real da pessoa é ponto de partida para o conhecimento potencial, considerando-se o contexto sociocultural. De acordo com os referenciais curriculares do Sistema SESI de ensino sua concepção baseia-se no ensino - aprendizagem - pesquisa e sua postura metodológica se constitui do diálogo entre os Atores: Professor - aluno - Objeto de conhecimento. Sua abordagem interdisciplinar é decorrência natural do processo de construção de conhecimento e pressupõe uma estrutura metodológica de superação das partes que compõem o todo da realidade. A interdisciplinaridade também pressupõe o diálogo.

“DESDE OS PRIMEIROS DIAS DE DESENVOLVIMENTODA CRIANÇA, SUAS ATIVIDADES ADQUIREMUM SIGNIFICADO PRÓPRIO, UM SISTEMA DECOMPORTAMENTO SOCIAL E, SENDO DIRIGIDA SA OBJETIVOS DEFINIDOS SÃO REFRAATADAS ATRAVÉS DO PRISMA DO AMBIENTE DA CRIANÇA.O CAMINHO DO

OBJETIVO ATÉ A CRIANÇA, E DESTA ATÉ O OBJETO, PASSA ATRAVÉS DE OUTRA PESSOA. ESTA ESTRUTURA HUMANA COMPLEXA É O PRODUTO DE UM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFUNDAMENTE ENRAIZADO NAS LIGAÇÕES ENTRE HISTÓRIA INDIVIDUAL E HISTÓRIA SOCIAL". (VYGOTSKY) (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, p. 21).

De acordo com a citação do trecho acima, é possível constatar que no PPP analisado é mencionado que a teoria que embasa a instituição é a sócio interacionista de Vygotsky, ou seja, que o aprender ocorre a partir da interação com o outro, assim, o conhecimento e o ensino tem um caráter cultural e histórico.

Vygotsky é um autor possível de ser utilizado por aqueles que defendem a inclusão, a diversidade, pois valoriza o social, o aprender com o outro independente do biológico e da diversidade. Em contrapartida temos autores que apenas mencionam o biológico e as limitações e impossibilidades causadas pelas crianças que apresentam alguma deficiência.

Assim, a partir desse autor há mais possibilidades de ensinar a pessoa com deficiência, visto que ela pode aprender independente das suas limitações biológicas, claro que esse aprender dependerá da zona do seu desenvolvimento. É necessário considerar esse desenvolvimento para que se tenha um desenvolvimento real.

Apesar dessa relação de Vygotsky com a inclusão, no trecho acima, não é posto claramente a diversidade, ou seja, é como se a inclusão não fosse um aspecto constituinte da proposta pedagógica da escola.

Vale destacar que a instituição e as demais instituições municipais da cidade, utilizam material apostilado com crianças a partir de quatro anos, esse material é do sistema do Serviço Social da Indústria (SESI). Dessa forma, princípios filosóficos e teóricos da instituição também são baseados nos princípios do SESI.

Dentre esses princípios, há a valorização da independência do aluno, a valorização da formação do aluno que aprende sozinho e constantemente, denominando-o de "pesquisador", além disso, há a valorização de produtores e utilizadores de cultura e por fim, há a valorização do diálogo no aprender.

Consideramos que há deficiências em que o aluno precisa de um auxílio de uma ajuda, seja de estagiária ou de professora auxiliar ou

de um amigo da turma, no documento isso não é mencionado.

O fato de se valorizar o diálogo na relação de ensino e aprendizagem é positiva, pois com isso se tem mais possibilidade de compreender a maneira que o aluno está elaborando o conhecimento, o que está compreendendo e o que precisa mudar.

2.2.1 Educação Inclusiva de um PPP de uma cidade do interior de São Paulo

No PPP em questão, como mencionado, também buscamos localizar aspectos da inclusão, localizamos um item localizado após a “Proposta pedagógica e metodológica” da instituição, que segue na íntegra:

DA INCLUSÃO

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, parecer CNB/CEB 17/2001

Art 2°. Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Art.5°. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

Aquela não vinculada a uma causa orgânica específica;

Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

Altas habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art.6°. Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

A experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

O setor responsável pela educação especial do respectivo sistema.
(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, p. 22).

Assim, é possível constatar que no PPP da escola analisada, ao ser tratado sobre a inclusão é citado uma diretriz para Educação Especial do ano de 2001, destaco que que no PPP poderia ter havido a citação de um documento relacionado a Educação Inclusiva e não apenas Educação Especial, considerando os vários âmbitos dessa educação inclusiva que está além da educação especial, ou seja, além das deficiências, a saber: nível socioeconômico baixo, negros, índios, e demais minorias desfavorecidas.

No PPP é mencionado que os sistemas de ensino devem organizar o atendimento ao educando com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), mas não se menciona de qual forma. Considerando que NEE são alunos com dificuldades acentuadas no aprender e dificuldades de comunicação, é mencionado que o atendimento aos alunos com NEE deve ser realizado com “assessoramento técnico e avaliação do aluno”.

Mendes (2006) afirma que em 1990 foi efetivada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais e Especiais e em 1997 a Declaração de Salamanca, que difunde a filosofia da Educação inclusiva, onde houve avanços relacionados a legislação e a propagação de educacional de teorias e práticas inclusivas em muitos países, incluindo o Brasil.

É possível constatar que no PPP analisado, o trecho que menciona a inclusão constitui-se apenas de citações de uma legislação, Mendes (2006, p. 401) menciona que “[...] cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ele irá efetivar-se.”. (MENDES, 401).

Assim, consideramos que a instituição deveria ter apresentado planos para o atendimento dos incluídos e dos alunos com NEE, mencionando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o trabalho colaborativo do profissional desse atendimento com a professora da sala regular.

Baretta e Canan (2012, p. 11) mencionam que a atual *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*,

no art. 58 § 1º, garante que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. Neste artigo, há a afirmação do dever do Estado de fornecer, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, visando atender às necessidades especiais dos alunos, sabendo que a efetivação desses serviços devem ser permanentes, visto as próprias “peculiaridades dos alunos da educação especial. Ainda o art. 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

É importante considerar que os “[...] sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) [...]” (BARRETTA; CANAN, 2012, p. 12).

Na realidade dessa instituição há uma Classe de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), que atende crianças com Deficientes Intelectuais que estudam na escola e em outras escolas da rede municipal da cidade, todavia, essa classe não foi citada no documento e nem o trabalho realizado nesse âmbito.

Assim, na realidade da instituição analisada há muito mais fazer relacionado à inclusão do que o que é apresentado no PPP. Aparentemente, a apresentação o item inclusão foi mais burocrática e apenas foi inserida para constar no documento, não havendo uma descrição do verdadeiro trabalho realizado na instituição com a inclusão, e tampouco um plano de ação e intervenção para esses alunos.

Todavia o fato de haver um item direcionado a inclusão demonstra que seja o diretor, ou coordenador pedagógico, professor ou supervisores consideram importante a inclusão e a mencionam no documento, a próxima etapa seria mencioná-la de forma real e com propósitos que auxiliem o trabalho efetivo da instituição escolar, pois como menciona Barretta e Canan (2012, p. 3) “[...] o importante e imprescindível é trabalhar para que a política aconteça, contemplando de forma efetiva o processo de desenvolvimento e aprendizagem do principal sujeito da esfera educacional: o aluno.”

3. CONCLUSÃO

Neste texto, apresentamos uma breve análise de um PPP de uma Escola pública municipal de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (EMEIEF) localizada no interior do estado de São Paulo, enfocando, a orientação teórico filosófica e a educação inclusiva.

Com isso, foi possível compreender que a orientação teórico filosófica contida no PPP está relacionada com os princípios do autor Vygotsky, valorizando o social no aprendizado que, segundo os elaboradores do PPP, ocorre com interação e diálogo.

O documento analisado também apresenta princípios do sistema do Serviço Social da Indústria (SESI), tendo apostilas para os alunos a partir dos quatro anos. Fato que de certa forma atrapalha a autonomia da instituição no ensino e se constitui enquanto barreira para a formação da identidade da escola.

Ao analisar a forma que a inclusão estava contida no documento, constatamos que na prática ocorrem ações relacionadas a inclusão que não foram mencionadas, sendo mencionados apenas trechos de uma legislação que enfatiza a necessidade dos sistemas de ensino matriculem todos os alunos cabendo a escola a organização para que se atenda com qualidade os educandos com Necessidades Educacionais Especiais.

É necessário conhecer a legislação, mas no PPP é mais efetivo que se tenha um plano de ação e tenha a descrição da maneira que a instituição pensa e realiza o trabalho inclusivo destacando o trabalho com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

4. REFERÊNCIAS

ABDALLA, M.F.B. A construção do projeto político-pedagógico e a formação permanente dos professores: possibilidades e desafios. In: VEIGA, I.P. A. (org.) *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2007, p. 153-173.

BARRETTA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia Regina. Políticas públicas de educação inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais. In: IX APEND SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA

REGIÃO SUL, IX, 2012, Caixas do Sul, *Anais...*p. 1-15.

CAÇÃO, Maria Izaura. Elaborando o Projeto Político Pedagógico. UDEMO. Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. Diretor

UDEMO. *Revista do Projeto Pedagógico 2010*. São Paulo: UDEMO, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n. 33, set./dez. 2006.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Garça: 2014.

UDEMO. Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. **Revista do Projeto Pedagógico**. 2010. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/RevistaPP.htm>. Acesso em: 01 jul. 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico*. São Paulo: Libertad editora, 2009.

VEIGA, I. P. A. Escola, currículo e ensino. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro; Cardoso, Maria Helena Fernandes (Orgs.). *Escola fundamental: currículo e ensino*. Campinas: Papirus, 1991.

_____. Projeto Político-Pedagógico: Novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I.P. A.; FONSECA, M. (orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 45-66.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I.P. A. (org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 27. ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 11-35.

Nota

³ Além desse autor, outros tratam do PPP, a saber: Abdalla (2007), Cação (2010), Udemo (2012), Veiga (1991, 2001, 2010).

RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO ESCOLAR

SILVA, Tamara da¹

MACHADO, Mariana Barbosa²

SOUZA, Tiago Bittencourt³

¹ Discente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF, Garça/SP. E-mail: tamarasilva_92@hotmail.com

² Discente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF, Garça/SP. E-mail: maribarbosamachado@gmail.com

³ Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF, E-mail: tiago.cepae@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é parte dos estudos na disciplina Currículos e conhecimento escolar. Tratará sobre a Relação entre família e escola: implicações no âmbito Escolar. Considerando as discussões levantadas na disciplina ministrada no sétimo termo do curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral (FAEF). Os objetivos do trabalho são de aperfeiçoamento e desenvolvimento na leitura e escrita, interdisciplinaridade dos conteúdos, promover o pensamento crítico e habilidades dos alunos. Por fim esse presente trabalho desenvolve o estudo científico.

Palavras-chave: Educação. Escola. Família.

ABSTRACT

This work is part of the studies in the discipline Curricula and school knowledge. It will deal with the relationship between family

and school: its implications in the school environment. Considering the discussions raised in the discipline given in the seventh term of the Pedagogy course of the Faculty of Higher Education and Integral Training (FAEF). The objectives of the work are to improve and develop reading and writing, interdisciplinary content, promote critical thinking and students' skills. Finally this present work develops the scientific study.

Keywords: Education. School. Family.

1. INTRODUÇÃO

Diante das inquietações suscitadas durante a disciplina de Currículos e conhecimento escolar e de nossas experiências no cotidiano (dia a dia) escolar, percebemos uma enorme preocupação com a questão da evasão, que cada vez mais vem aumentando o número de evasão familiar dentro do âmbito escolar. O desinteresse das famílias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de seus filhos (alunos), cresce a cada dia, ficando para a instituição escolar todas as responsabilidades de formação do aluno. Portanto, neste artigo procuraremos analisar o fenômeno da evasão familiar da escola, demonstrando os possíveis motivos da evasão e as suas consequências.

Em tempos atuais, a família sofre modificações onde o principal alvo atingido por essas mudanças é o aluno (criança). A formação da criança depende do auxílio fornecido pela família, cabe aos pais darem bons exemplos para serem seguidos, dessa maneira se forma um bom ou mau aluno.

O comportamento do aluno em sala de aula é um reflexo do que ela vive no âmbito de sua família, como ressalta LEVINE, PERNOUD e VERMEIL (1976)

[...] Pois, se um adulto, embora com dificuldade ainda consegue trabalhar, embora com grande custo, quando um desgosto o aflige, com uma criança é muito pior: é a impossibilidade total, porque constitui uma <unidade> - se em casa esta triste, não pode descontraí-la na escola e fazer um ditado sem erros. Além disso, começa a querer mas às pessoas <crianças>, incluindo o professor. Muitas vezes passa a detestar também as outras crianças que tiverem mais sorte que ela. Em suma, esta nas piores condições de trabalho. (pág. 25).

Desta forma entende-se que a harmoniosa convivência familiar favorece para o bom desempenho do aluno. Cabe à família estimular o interesse para a aprendizagem.

Sendo assim a mediação entre família e escola deve ser iniciado pela própria escola, desenvolvendo projetos para que a família interaja junto ao aluno nas relações disciplinares, auxiliando os pais no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Assim diz PIAGET (2007).

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercambio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas as escola, chega-se a uma divisão de responsabilidades [...] (pág.50)

Por meio de uma boa relação entre família e escola, deve se manter em constante aprimoramento, pois em qualquer trabalho educativo o aluno necessita ser o alvo principal. Os pais e a escola se mantêm aliados, pois se orientam sobre os melhores planos pedagógicos e culturais para um bom desempenho.

Desta forma entende-se que só se obterá bons resultados se as partes envolvidas trabalharem juntas, com a finalidade de união em propósito do aluno.

Enfim, a prioridade desse projeto será de desenvolver a integração da família e a escola para juntas trabalharem, desenvolver maneiras de unirem-se laços em prol de um único resultado: o sucesso acadêmico do aluno.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 - MATERIAL E MÉTODOS

Analisar os principais problemas encontrados pela escola na evasão das famílias. Pesquisar o caminho satisfatório para ambas as partes e solucionar os problemas encontrados, possibilitando uma contribuição para o sucesso educacional.

A realização deste trabalho será iniciado pela análise de projetos realizados pela escola em relação a participação da família. Para

isso verificam-se algumas indagações: Quais projetos vêm sendo apresentados pela escola para manter a participação da família ativa nos assuntos escolares? Qual interesse da família em participar desses projetos? O resultado adquirido através desse projeto obteve melhorias no plano educacional do aluno?

O desempenho escolar do aluno não depende do seu rendimento e nem da competência de seu professor, mas sim da base encontrada no seu lar. A família é quem deve influenciar o interesse pela escola.

Por meio de projetos que o professor pode desenvolver para estimular a família a participar junto da escola na resolução de problemas e assim mantém boas relações para buscarem sucesso acadêmico do aluno.

2.2 - A ORGANIZAÇÃO FAMILIAR E O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

A família nos últimos anos vem se modificando, tínhamos uma família patriarcal, patrimonial e matrimonial. Em tal modelo tínhamos a figura do “chefe de família”, era o líder, o centro do grupo familiar e responsável pela tomada das decisões. Era tido como o provedor e suas decisões deveriam ser seguidas por todos, era constituída por homem, mulher e filhos. Com o passar dos anos e a evolução da sociedade e a busca pela igualdade, a família se modifica, onde a mulher passa a ter seu papel dentro do lar e na criação dos filhos.

Desde então a família vem se modificando e se adequando de acordo com as evoluções da sociedade moderna.

Atualmente a família ainda permanece como uma unidade social de extrema importância na formação de indivíduo, porém mudou a sua constituição. Entende-se hoje que para se ter um elo familiar não precisa-se mais de uma base como pai e mãe mas sim de alguém que esteja disposto a cuidar e zelar pela instituição familiar. Temos então famílias formadas por avós que cuidam de netos como filhos, famílias formadas por pais homossexuais que buscam o melhor para formação de seus filhos e entre outras formações familiares temos a família formada por um só membro, seja pai ou mãe. Dentre as formações familiares entende-se que o núcleo família se constitui o

mesmo desde a era da antiguidade, só mudou os papéis dos membros diante as modernidades.

Em busca de um futuro melhor para o filho, a família entende que a escola tem um grande papel na formação do indivíduo e influência na sociedade, como diz AZEVEDO (s. d. p. 83)

Ora, a educação é feita não somente pelos pais e pelos os adolescentes (pois são as gerações adultas que exercem ação sobre as gerações jovens), e pelos companheiros mais velhos, já iniciados na vida dos adultos; e não somente a família e na escola, mas na igreja e na oficina, na caserna e no teatro, e por todos os meios de transmissão de ideias e de sugestões, pela palavra, pela imagem e pelo exemplo.

O autor afirma que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança são adquiridos através de diferentes meios sociais onde a criança está inserida, para AZEVEDO (s.d.) “a educação é realmente a soma total de processos por meio dos quais uma comunidade ou grupo social, pequeno ou grande, transmite seu poder adquirido e seus propósitos”, ou seja, a família e a escola não as únicas responsáveis pelo desenvolvido de seus alunos, toda a estrutura social tem grande influência na formação do indivíduo.

Segundo AZEVEDO a aprendizagem do aluno está ligado ao meio social em que vive sua família e a escola, a cultura social dos adultos que o rodeiam também tem forte influência em sua formação. Diante dessa perspectiva a educação não é um processo independente da escola, mas sim de todo o conjunto que a constitui.

2.3 - A ESCOLA E A FAMÍLIA

Sabemos hoje do principal papel que exerce a instituição escolar diante as adversidades encontradas na sociedade atual. Tem-se cada vez mais um número elevado de evasão familiar na escola, onde essa instituição se vê com todas as responsabilidades de formação do aluno, a família sempre distante e com poucas participações, cria-se então um grande problema enfrentado por muitas instituições escolares, conforme CECCON, OLIVEIRA, OLIVEIRA (1982, p.11) “Daí que a discussão sobre a escola parece mais um coro em que cada um acusa o outro, cada um tem uma parte de razão mas ninguém

consegue entender nem chegar à raiz do problema.” Diante essas questões esclarecem que todos estão cientes da parcela de culpa na formação dos alunos, mas não conseguem entrar em um consenso para que juntos encontrem uma melhor maneira para solucionar esses problemas.

Os pais por sua vez se sentem cada vez mais distantes da vida escolar de seus filhos, pois se tem pouco tempo para isso, estão sempre muito ocupados e exaustos com o trabalho e pouco tempo sobra para cuidar da vida escolar dos filhos. As crianças se sentem cada vez mais desmotivadas pelos estudos, pois não tem apoio familiar e a responsabilidade fica dividida entre escola e alunos. CECCON, OLIVEIRA, OLIVEIRA (1982, p.21) diz que “O sucesso nos estudos passaria a depender, exclusivamente, da inteligência, esforço e perseverança de cada um.”

O aluno se torna independente em sua vida escolar devido à ocupação de sua família em seus afazeres de trabalho e vida social. Fica para o aluno a responsabilidade de tirar notas boas e ser bem sucedido em sua vida acadêmica, assim sendo os pais apenas acompanham esse processo através de reuniões fornecidas pela instituição escolar. A sociedade que constitui a instituição escolar também acompanha esse processo e muito pouco se expõe suas opiniões deixando dessa forma o aluno responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar.

A escola por sua vez busca estratégias para trazer o interesse dos pais para dentro da sala de aula, desenvolvendo projetos com a participação da família e de toda a comunidade escolar, através de eventos onde todos trabalham em prol da instituição escolar. Como diz o supracitado CECCON, OLIVEIRA, OLIVEIRA (1982, p.83) “As mudanças só virão se os principais interessados se mexerem. As mudanças não vêm de cima para baixo nem são dadas de presente.” Dessa forma acreditamos que a escola, a família e a sociedade devem trabalhar juntas e de forma justa para com todos, em prol de seus alunos e do sucesso educacional.

3. CONCLUSÃO

Entendemos a escola e a família como instituições de extrema importância para o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo,

cada uma têm a sua influência. A primeira instituição é a família, sabemos que a estrutura familiar tem forte impacto no desenvolvimento seja ele positivo ou negativo escolar do aluno, é necessário ter uma base que o impulse para sua formação, são os pais os responsáveis por motivar a permanência escolar. É necessário um acompanhamento dos pais no cotidiano escolar, sabe-se que a escola não consegue exercer seu papel se trabalhar sozinha, com poucos recursos e sem o interesse dos pais, uma instituição precisa estar ligada à outra e serem interdisciplinar, trabalhar contextos que estimule a aprendizagem significativa do indivíduo.

A escola necessita desenvolver atividades que propiciem aos pais compreender mais sobre as concepções pedagógicas e as teorias trabalhadas dentro do âmbito escolar, é necessário ter a consciência de que nenhuma das instituições consegue alcançar os resultados, se não houver a dedicação de todas as partes, seria como equilibrar uma balança, todos precisam estar em total sintonia para juntos desenvolverem habilidades em prol dos alunos.

Dentro do âmbito escolar é notório destacar a evolução dos alunos que possuem uma família ativa na escola, que participa de sua formação educacional e consegue lidar com questões complexas em sua rotina. Por outro lado, temos alunos que não possuem um apoio familiar, não tem estímulos para aprendizagem, onde o professor identifica essa necessidade e atua de forma a superá-la, fazendo com que esse aluno tenha um desenvolvimento significativo perante aos demais. O professor tem um papel importante nessa etapa, se torna exemplo a ser seguido e com suas atitudes positivas consegue alavancar e estimular esse aluno. Sabemos que a família, a organização escolar e a sociedade são os principais fundamentos na formação do indivíduo, e sendo assim precisam estar interligadas e em comum harmonia para o sucesso educacional.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AZEVEDO, Fernando de. **Sociologia educacional**. São Paulo. Edições Melhoramentos, Sem data. CECCON, Claudius. OLIVEIRA, Miguel Darcey de. LEVINE, J. PERNOUD, G. VERMEIL, G. **O ambiente familiar e a vida na escola**. Trad. Maria Wallenstein. Mira-Sitra - Mem Martins - Portugal: Europam, 1976

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. A vida na escola e a escola na vida. Petropolis - RJ. Editora vozes. 1982.

PIAGET, Jean. Para onde vai à educação. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1984.

UMA BREVE ANÁLISE A RESPEITO DA IMPLEMENTAÇÃO DOS “NOVE ANOS” DO ENSINO FUNDAMENTAL

BARBOZA, Reginaldo José¹

JÁCOMO, Jaqueline Alves²

ROMÃO, Taisa Justo Cabral³

¹ Docente dos cursos de Pedagogia e Psicologia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF/ACEG - Garça - São Paulo - Brasil, e-mail: reginaldoj3@hotmail.com

² Discente do curso de Pedagogia, da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF/ACEG - Garça - São Paulo - Brasil, e-mail: jaquelyne51@hotmail.com

³ Discente do curso de Pedagogia, da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF/ACEG - Garça - São Paulo - Brasil, e-mail: taisajusto@outlook.com

RESUMO

O referente Artigo mostrará com base teórica a nova implementação de ensino que circula pelo nosso país: o Ensino Fundamental de Nove Anos. Como se sabe, o ensino fundamental ciclo I e II antes era de oito anos. No entanto, devido alterações em nossas leis educacionais foram criadas, a partir dos anos dois mil, diretrizes dispendo sobre a duração mínima de nove anos para o ensino fundamental, com a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Assim sendo, pretendemos discutir sobre a alfabetização e o letramento para a infância e a sua relação com a nova implementação desse tempo desse ensino (nove anos).

Palavras-chave: Currículo. Educação. Ensino Fundamental. Infância.

ABSTRACT

The reference article will show with theoretical basis the new teaching implementation that circulates in our country: the Fundamental Education of Nine Years. As is known, elementary school cycle I and II before was eight years. However, due to changes in our educational laws, from the two thousand years, we established guidelines on the minimum duration of nine years for elementary education, with compulsory enrollment from the age of six. Thus, we intend to discuss literacy and literacy for childhood and its relation to the new implementation of this time of this teaching (nine years).

Keywords: Curriculum. Education. Elementary School. Childhood.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, o conceito de infância sofreu grandes repercussões por conta da era industrial onde se diziam que não haviam infância e que as crianças eram conhecidas como adultos mirins e tinham que trabalhar para ajudar na renda familiar.

É necessário que as crianças se desenvolvam gradativamente passando pelas fases que precisam para evoluir e desenvolver se, o ensino era centrado no professor e os alunos não tinham direito de expressar se, muitas crianças não concluíram o estudo por conta de ter muitas responsabilidades.

O ensino fundamental ciclo I e II era de oito anos, com uma aprovação do senado por intermédio de um projeto da lei da câmara nº 1444. De 2005 que altera e lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração mínima de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

Esta legislação foi implantada tanto nos municípios, quanto Estado e Distrito Federal.

O presente artigo tratara de uma revisão referente a infância suas necessidades, e como é a inserção desta implementação do

ensino, tendo em vista uma reformulação no currículo para que haja pelo desenvolvimento dos alunos na qual se traz algumas críticas com este novo método de ensino, porém trata o tema como um avanço na educação Brasileira.

O objetivo central além de mostrar os princípios da infância é também mostrar que sua inserção na sociedade é de extrema importância ela não deve ser vista como um adulto mirim, e sim como um ser em construção que precisa de bases para desenvolver se em uma sociedade.

É necessário que haja uma mudança e adaptação nas escolas para receber as crianças e parar inseri-las num mundo da alfabetização e do letramento, sem que elas se sintam sobrecarregadas com a proposta de ensino, desta maneira não perdendo a essência de criança que é o brincar, imaginar dentre outros aspectos relacionados a infância.

2. INFÂNCIA E ENSINO DE NOVE ANOS

O conceito de infância é algo recente, por conta da modernidade onde se assegura por lei que todas as crianças terem o direito de ser criança e brincar. Não se sabe ainda qual o papel social de uma criança dentro de sociedade. No documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para Inclusão das Crianças de Seis Anos de idade”, a autora Kramer (2007, p. 14) afirma que o papel da criança e sua inserção se variam conforme as organizações da sociedade e justifica que desta forma a ideia de infância não existiu sempre e nem da mesma forma.

De acordo com essa autora:

Este texto tem o objetivo de refletir sobre a infância e sua singularidade. Nele, a infância é entendida, por um lado, como categoria social e como categoria da história humana, englobando aspectos que afetam também o que temos chamado de adolescência ou juventude. Por outro lado, a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade. (KRAMER, 2007, p. 13).

Precisamos deixar as crianças e os adolescentes brinquem e é preciso que aprender com eles a sonhar, a rir, a imaginar, a inverter

a ordem, a representar e a imitar. É no encontro com eles, que incorporamos a dimensão humana do brincar, da arte e da poesia, construir o percurso da ampliação e da afirmação de conhecimento perante o mundo. Desse jeito, conseguiremos abrir um caminho para que nós, adultos e crianças, possamos nos reconhecer como sujeito e atores sociais plenos e os próprios fazedores da nossa história e do mundo que nos rodeia.

Sabe-se que o desenvolvimento da criança não depende somente do brincar, a inserção dela dentro da escola é muito importante, pois dentro dela e onde ela tem o seu primeiro contato com a sociedade e ali desenvolve suas habilidades, se socializa e começa a construção de sua identidade. Mas, até que ponto a nova implementação de ensino onde introduz a criança de 6 anos no 1^a ano do Ensino Fundamental ajudará no seu desenvolvimento? Será que essa implementação precoce não prejudicará essas crianças futuramente por entrarem cedo no Ensino Fundamental? Onde fica a lei de que assegura a criança educação básica e infantil? Será que com aumento de um ano a mais no Ensino Fundamental, prejudicará as crianças com a perda de um ano na educação infantil? Uma boa educação é aumenta a duração das crianças dentro da escola ou foca mais estratégias e métodos eficaz? Esses são os grandes questionamentos que os professores e educadores fazem sobre essa nova implementação e segundo Goulart (2007, p. 87):

Do ponto de vista escolar, espera-se que a criança de seis anos possa ser iniciada no processo formal de alfabetização, visto que possui condições de compreender e sistematizar determinados conhecimentos. Espera-se, também, que tenha condições, por exemplo, de permanecer mais tempo concentrada em uma atividade, além de ter certa autonomia em relação à satisfação de necessidades básicas e à convivência social

Educação infantil e ensino fundamental ainda é por muitos uma coisa separada e as problemáticas sobre a alfabetização são atuais, pois ainda se questiona em alfabetizar ou não a educação infantil e como integrar a mesma no ensino fundamental. Nos dois ainda teremos crianças, pois temos que consideração crianças todas de 0 a 10 anos e não só estudantes.

Para Corsino (2007, p. 62):

As ações da criança são simultaneamente individuais e únicas porque são suas formas de ser e de estar no mundo, constituindo sua subjetividade, e coletivas na medida em que são contextualizadas e situadas histórica e socialmente. Agimos movidos por intenções, desejos, emoções provocadas por outras ações realizadas por nós mesmos ou por outros num *continuum* de simbolizações.

Seguindo as concepções postas no documento “Educação Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implementação” (BRASIL, 2009, p. 12-13) “existem princípios a fim de que se proceda as adequações necessárias, e são eles:

- a) promoção da autoestima dos alunos no período inicial de sua escolarização;
- b) o respeito às diferenças e às diversidades no contexto do sistema nacional de educação, presentes em um país tão diversificado e complexo como o Brasil;
- c) a não aplicação de qualquer medida que possa ser interpretada como retrocesso, o que poderia contribuir para o indesejável fracasso escolar;
- d) os gestores devem ter sempre em mente regras de bom senso e de razoabilidade, bem como tratamento diferenciado sempre que a aprendizagem do aluno o exigir.

Será que todos esses princípios serão supridos? De fato, não será papel simples para os professores e educadores, por que a escola e os professores muita das vezes não estão preparados e equipados para mudanças radicais como esta. O que vai se ensinar e aplicar no ensino fundamental não é tão fácil como parece ser, os autores Leal; Albuquerque e Moraes (2007, p. 97-98), por exemplo, afirmam que:

De fato, não é simples selecionar o que ensinar no ensino fundamental, mas precisamos refletir sobre quais saberes poderão ser mais relevantes para o convívio diário dos meninos e meninas que frequentam nossas escolas e para a sua inserção cada vez mais plena nessa sociedade letrada, pois eles têm o direito de aprender os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento que lhes assegurem cidadania no convívio dentro e fora da escola.

Então, é fundamental que os professores se sintam desafiados para repensar sobre o tempo pedagógico, se a seleção de conteúdo, capacidades e habilidades ou ensina o que é de direito para os estudantes é de fato mais importante naquele momento e vale ressaltar que esses estudantes são crianças e adolescentes que apresentam características singulares dessas etapas de desenvolvimento, dentro da escola.

E de que forma os professores superam os desafios pedagógicos? É necessário sistematicamente a aprendizagem e o ensino, para poder superar as dificuldades. As práticas de avaliação desenvolvida na escola, tradicionalmente, vêm se constituindo em práticas de exclusão, onde avalia-se para medir se a aprendizagem do aluno e classificá-los como aptos ou não para continuar os estudos.

Na escola, os objetivos precisam ser de diferentes dimensões que ajudem os alunos a participarem de modo autônomo, ousado e crítico na sociedade. Desse modo, a seleção do que vai ensinar precisa priorizar e contemplar objetos que os facilitem a desenvolver capacidades nessa direção.

Temos que pensar também que na organização da escola em função de crianças das séries/anos iniciais do ensino fundamental, envolve proporcioná-las no sentido da sua entrada no mundo letrado, mundo esse, construído com base nos valores da escrita nas relações sociais e nas práticas, mesmo que nem sempre esteja presente materialmente.

Para finalizar, teremos que esperar os resultados dessa nova implementação parece saber se o que os nossos governantes estão pensando para educação valerá a pena, se nosso currículo educacional será sim melhorado para benefício de uma sociedade bem alfabetizada e com qualidade de ensino. Hoje os números de crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem e abandono de estudo são muito grandes, a busca da solução das dificuldades e melhorias no projeto de ensino fundamental de nove anos pode alcançar resultados extremamente significados para âmbito educacional deste que, seja algo sério e comprometido com o bem-estar dos estudantes brasileiro.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as crianças então têm direito sim, como um ser inserido em sociedade brincar, lazer, estudar, ter uma ótima educação, um plano curricular bom para que assim, posteriormente, se desenvolva e se torne um cidadão crítico e com ideologias que defenderá educação.

Entretanto, haverá muitas barreiras perante este método de ensino, pois tudo que é novo no nosso contexto é visto como algo

que tira as pessoas do seu comodismo para ação. Em geral o Ensino de Nove Anos tem que ser encaixado devagar no currículo, por que temos que levar em conta o contexto da criança que vão desfrutar disso, suas necessidades por que sabemos que nem todas as crianças conseguem caminhar todas iguais, tem sempre uma com um aprendizado mais lento do que as outras, algumas com problemas reais de aprendizagem.

A preparação dos professores e educadores também tem uma grande importância para que este ensino dê certo, pois eles têm que estar capacitados para receber esses novos alunos e mais novos do que estavam acostumados, saber o que iram trabalhar em sala de aula e identificar as dificuldades que serão apresentadas.

Sabemos que, esse ensino pode ou não dar certo, temos que esperar os resultados para saber se dá para manter este ensino ou voltaremos para o tradicional porque as crianças não precisam só de mais um ano na escola, elas precisam de uma educação adequada e eficaz para que elas não fiquem prejudicadas no futuro.

A implementação dos nove anos representa mais um dos avanços perante a educação, que busca a inclusão e êxito das crianças que estão nas camadas populares em nossos sistemas escolares. Iniciar o ensino fundamental um ano antes, proporciona aos estudantes mais oportunidades para que comecem mais cedo a se apropriarem de uma série de conhecimentos, entre uma delas é o domínio da escrita alfabética e das práticas letradas de ler-compreender e produção de textos.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em 18 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Coordenação-Geral do Ensino Fundamental. **Ensino**

Fundamental de Nove Anos: passo a passo o processo de implantação. 2ª edição. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=700-passoapasso9anos-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 set. 2017.

BRASIL. **Senado**. Projeto de Lei da Câmara n° 144, de 2005. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/76244>. Acesso em 28 set. 2017.

CORSINO, P. As Crianças de Seis Anos e as Áreas do Conhecimento. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A. R. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso 25 set. 2017.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A. R. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso 25 set. 2017.

KOERNER, Rosana Mara. Os Professores e a Implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos. **Rev. educ. PUC-Camp**. Campinas, 18(1):75-85, jan/abr, 2013.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A. R. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso 25 set. 2017.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de. Avaliação e Aprendizagem na Escola: a prática pedagógica como eixo de reflexão. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A. R. **Ensino**

fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso 25 set. 2017.

Normas para elaboração de artigo científico do Simpósio da FAEF

Segundo a NBR 6022 de março de 2003 um artigo científico é “Parte de uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute idéias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento”.

Regras gerais para formatação do artigo:

Fonte: Arial, tamanho 12;

Recuo de parágrafo: 1,5 cm;

Espaçamento entre linhas: Espaçamento 1,5 cm;

Formatação da página: Margem superior e esquerda: 3, Margem inferior e direita: 2

Numeração da página: Número deve ser posicionado no canto superior direito. Omitindo-se o número na primeira página.

Total de laudas: 6

Uso de citações:

- **As citações diretas**, no texto, de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas.

Ex:

Inicialmente, o que seria a chamada Sociedade da Informação? Segundo Takahashi (2000, p.5, grifo do autor) “uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia, havendo quem a considere um **novo paradigma técnicoeconômico.**”

- **As citações diretas**, no texto, com mais de três linhas, devem ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra

menor que a do texto utilizado e sem as aspas.

Ex:

O processo de inclusão digital deve ser estruturado levando em consideração diversos fatores. Por isso, para apresentar as chamadas estratégias nacionais para a viabilização da sociedade da informação diversas medidas são necessárias. No entanto, é preciso salientar que:

O Programa Sociedade da Informação no Brasil busca inserir o país em uma onda de mudanças que requer uma base tecnológica sólida e uma infraestrutura avançada. Além disso, é preciso ter um conjunto de ações inovadoras nas instâncias reguladoras e normativas das estruturas produtivas e organizacionais, principalmente no sistema educacional. (RODRIGUES; SIMÃO, ANDRADE, 2003, p.101)

ELEMENTOS OBRIGATÓRIOS PARA OS ARTIGOS CIENTÍFICOS DO SIMPÓSIO DE CIÊNCIAS APLICADAS DA FAEF.

TÍTULO E SUBTÍTULO: São apresentados no início do artigo. Digitados em letra maiúscula, sendo que o título deverá ser destacado em negrito;

AUTOR: Deve ser indicado por Sobrenome e nome. As informações profissionais e acadêmicas, bem como endereços eletrônicos, devem ser incluídos abaixo dos nomes do autor.

RESUMO: O nome resumo aparece em negrito, letras maiúsculas e centralizado. O texto do resumo segue a formatação padrão do artigo. Deve ser redigido em até 250 palavras. Deve indicar os principais elementos do trabalho, como objetivos, fundamentação teóricas, resultados e considerações finais.

PALAVRAS-CHAVE: Termos descritores de 3 a 6 palavras, separadas entre si por ponto.

ABSTRACT: Tradução para a língua inglesa do resumo apresentado;

KEYWORDS: Tradução para a língua inglesa das palavras-chave apresentadas;

INTRODUÇÃO: Apresentação das idéias e discussões desenvolvidas ao longo da pesquisa. Deve conter métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento.

DESENVOLVIMENTO: Elemento principal do artigo. Contém a exposição ordenada do assunto tratado. Divide-se em seções e subseções,

CONCLUSÃO: Parte final do artigo, na qual se apresentam as conclusões correspondentes aos objetivos e hipóteses.

REFERÊNCIAS: Devem ser elaboradas segundo a NBR 6023.

Maiores informações: nupes@faef.br



SOCIEDADE CULTURAL E EDUCACIONAL DE GARÇA
FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO INTEGRAL - FAEF

Rodovia Comandante João Ribeiro de Barros km 420, via de acesso a Garça, km 1,
CEP 17400-000, Garça/SP - Telefone: (14) 3407-8000
www.grupofaef.edu.br / florestal@faef.br