

EDUCAÇÃO

CONTINUADA

N.11 *EDUCAÇÃO,
CIÊNCIAS E SUAS
TECNOLOGIAS*



Revista Educação Continuada

Educação, Ciência e suas Tecnologias

São Paulo - SP, V.4 n.11, Novembro 2022

Conselho Editorial

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

Comissão Científica

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

Revisão e Editoração

Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho

Direção Institucional

Prof. Me. Enésio Marinho da Silva

E24

Revista Educação Continuada (Eletrônica) / [Editor
 Chefe] Prof. Me. Enésio Marinho da Silva - Vol.4, n.11
 (Novembro, 2022) - CEQ Educacional - São Paulo (SP): Editora CEQ
 Educacional.

72p.: Il color

Mensal

Modo de acesso: < <http://www.educont.periodikos.com.br/article/6387bf46a953953b9f00ff92>>

ISSN 2675-6757 (On-line)

Data de publicação: 31/10/2022

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

CDU 37/49
 CDD 372.358

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



CEQ Educacional

SUMÁRIO

p.05 - 13

OBJETIVO DA PRÁTICA DA ATIVIDADE FÍSICA NO AMBIENTE ESCOLAR

Autor(a): **Francisca Alves Coelho**

p.14 - 18

DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): **Josmilia Salma da Silva**

p.19 - 27

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ALFABETIZAÇÃO

Autor(a): **Rosângela Aparecida Caccavelli Nunes**

p.28 - 38

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA REVISÃO CONCEITUAL

Autor(a): **Erení de Matos**

p.39 - 47

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DO ALUNO

Autor(a): **Shirlei Aparecida da Penha Ribeiro**

p.48 - 56

A PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Autor(a): **Rosângela Aparecida Caccavelli Nunes**

p.57 - 66

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A INTERDISCIPLINARIDADE

Autor(a): **Erení de Matos**

p.67 - 72

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁTICA PSICOMOTORA

Autor(a): **Josefina Karren Muniz da Penha**

p.73 - 81

MOVIMENTO E HABILIDADES MOTORAS

Autor(a): **Adriana de Menezes Martins**

p.82 - 90

COMPREENDENDO O DESENVOLVIMENTO MOTOR

Autor(a): **Adriana de Menezes Martins**

p.91 - 98

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): **Ester Priscila Romera**

p.99 - 107

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMBIENTE ESCOLAR E DIVERSIDADE

Autor(a): **Ester Priscila Romera**

p.108 - 115

O ENSINO DE LIBRAS COMO PARTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Autor(a): **Ester Priscila Romera**

OBJETIVO DA PRÁTICA DA ATIVIDADE FÍSICA NO AMBIENTE ESCOLAR

Autor(a): **Francisca Alves Coelho**

Resumo

Sabe-se que a atividade física escolar promove conscientização corporal e têm como objetivo principal o movimento corporal, nesta fase escolar é imprescindível sua prática que pode acrescentar às crianças o conteúdo necessário para a construção de sua identidade, sua socialização em seu ambiente do cotidiano e em sua maneira de se comunicar, sendo por meio de gestos, sons ou até mesmo expressões corporais. O presente trabalho pretende, portanto, refletir os aspectos da atividade física, sua importância no ambiente escolar, como contribuição para o desenvolvimento das funções e habilidades cognitivas das crianças em idade escolar para um ensino de melhor qualidade, de transformação do aprendiz e também contribuir de maneira interdisciplinar.

Palavras-chave: atividade física; ambiente escolar; desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

Através dos conteúdos e das respectivas atividades adaptadas pelos professores na escola, todas as habilidades, desde as primárias até as mais avançadas são desenvolvidas e aprimoradas. Os professores da educação infantil possuem uma função peculiar: promover desenvolvimento físico, motor, cognitivo e social em seu cotidiano escolar. Tarefa complexa e que exige bastante dedicação. O desenvolvimento e suas habilidades específicas ocorrem numa perspectiva de contínua interação entre o educando, o meio físico e o meio social.

Nesse pensamento, Piaget afirma:

(...) que o conhecimento implica uma série de estruturas construídas progressivamente através de contínua interação entre o sujeito, o meio físico e o social, portanto o ambiente escolar deve ser estimulante e favorecer essa interação, e para isso, deve o projeto político pedagógico da escola estar fundamentado numa proposta de trabalho que tenha como características: processos dinâmicos

subjacentes à construção das estruturas cognitivas. (PIAGET,1996, p.43)

No que se diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, afirma-se que durante as atividades, jogos cooperativos e brincadeiras que propõem ao educando o uso do raciocínio e tomada de decisões imediatas, faz com que os mesmos desenvolvam as habilidades necessárias para o processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar, além de possibilitar o respeito mútuo, a confiança e o trabalho em equipe, que para o educando torna-se uma brincadeira entre amigos.

(...) ainda diz que a socialização do indivíduo ou da criança se dá exatamente por meio da internalização de valores e de normas e condutas da sociedade a que pertence. A escola é uma das instituições que promove tal socialização. Portanto, o fenômeno da socialização ou aprendizagem do social também ocorre nas aulas, sendo inclusive enfatizada como importante função pela pedagogia esportiva e recreativa. (BRACH,1992, p.74)

Através da interação e cooperação nas atividades corporais, os educandos começam, desde a educação infantil, a compreender que são necessárias trocas de experiências e constante integração uns com os outros para obterem êxito e satisfação em suas operações. Cabe aos diretores, coordenadores, pedagogos e professores definirem quais são os objetivos a serem alcançados em relação aos educandos e quais as didáticas adequadas para sequenciarem os conteúdos, facilitando o entendimento e assimilação dos estudantes mediante aos problemas e desafios da escola e da sociedade.

Torna-se evidente o papel dos educadores em desempenhar trabalhos além dos conteúdos específicos, como temas transversais estipulados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Desenvolver atividades que incluam questões éticas, de meio ambiente, questões sobre gênero, saúde, pluralidade cultural, trabalho e consumo são assuntos relevantes para que os educandos tenham uma melhor compreensão da sociedade, da realidade e da necessidade de intervenção para o equilíbrio social.

Para que haja verdadeiro desenvolvimento pessoal e coletivo nas aulas, faz-se necessário o planejamento de atividades que promovam a interação, a inclusão e a cooperação entre os educandos, aspectos inerentes ao desenvolvimento humano.

Nessa concepção, surge a necessidade da promoção e da interação não somente entre os educandos, mas também entre eles e os professores e os demais participantes do cotidiano escolar. Expor os educandos em situações cotidianas, questões delicadas e que necessitam de discussão e conclusões coletivas não estaria fugindo dos princípios da educação, pois como relata Castro (2012), a escola, tendo em base o contexto social que a

cerca, deve usar suas atividades para preparar a comunidade discente para as problemáticas da vida adulta, de acordo com a realidade, e assim, dar ênfase na pessoa, já que formar a cidadania seria uma boa estratégia no crescimento e desenvolvimento da sociedade.

Desta forma, entende-se que o principal objetivo da educação é auxiliar no processo de formação de sujeitos autônomos, críticos, reflexivos e socialmente participativos, características estas, que em conjunto formam a integralidade dos educandos, tornando-os aptos a intervirem tanto nas práticas escolares quanto nas práticas sociais.

A DESVALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

“A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996, parágrafo 3º, tornou obrigatório o ensino da Educação Física nas escolas de ensino básico” (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Desta forma considera-se que “*a Educação Física escolar está na formação das crianças, principalmente enfatizando o quanto pode ser importante à motricidade para o desenvolvimento da inteligência, dos sentimentos e das relações sociais...*” (FREIRE, 1992 p.15).

COSTA (1983 apud JERONIMO, 1998, p. 4) diz que “*... a Educação Física praticada nas escolas de ensino fundamental assume a formação integral do homem, ajuda-o a conhecer-se, dominar-se, a relacionar-se com os outros e com o mundo e buscar a sua autonomia*”.

A nossa sociedade, em grande parte, vê a Educação Física escolar como “*uma disciplina responsável apenas pela prática de treinamento desportivo e pela prática recreativa e/ou de lazer*” (BARBOSA, 2001 p. 17).

Sem se interessar com a real finalidade e importância da disciplina. Veem apenas como aula de recreação. Há casos de pais que acham que a Educação Física é uma aula meramente recreativa ou de brincadeiras descompromissadas e sem conteúdo, dizem: “brincar, meu filho brinca em casa” ignorando ou mesmo desconhecendo o seu verdadeiro propósito. Que professor de Educação Física nunca escutou de colegas de trabalho (outros professores e funcionários da mesma Unidade de trabalho) a seguinte colocação: “Agora vocês vão pra aula de recreação”? Ou até mesmo “a (o) tia (o) de recreação chegou”. Geralmente acontece com os profissionais da Ed. Infantil ou aqueles que não têm conhecimento sobre a Educação Física. São poucos os

professores das outras áreas que reconhecem de fato a importância da disciplina, em alguns casos acham que é importante apenas para tirá-los de sala por algum tempo para que o (a) professor (a) da sala possa descansar.

É visível na rotina escolar a pouca importância e a irrelevância que ocorre com o componente curricular e com os professores de Educação Física. Em diversos casos percebe-se que o próprio professor acomodado ou desmotivado contribui para tamanha desvalorização do próprio componente em que ele se formou.

Consequentemente o aluno é atingido sentindo-se desvalorizado e não levando mais em consideração a importância das aulas do componente de Educação Física, fazendo com que haja uma reação em cadeia em que um desmotiva o outro.

A desvalorização da Educação Física Escolar tem como uma das consequências, a perda da autoestima, impossibilitando o aluno de compreender suas capacidades e de não colocar seus objetivos em prática no meio social em que ele vive.

Faria, Machado e Bracht (2012) afirmam que não só alunos são atingidos, mas também, os professores num modo geral estão sujeitos à desvalorização.

A falta de interação entre os colegas de classe, professores e alunos acaba contribuindo para a quebra do elo entre o processo de ensino - aprendizagem que o componente proporciona.

A Educação Física na escola é considerada por muitos (sociedade e integrantes da própria instituição de ensino) como um momento de brincadeiras, recreação sem sentido ou como treinamento desportivo em que as relações entre professores e alunos passam a ser vista como, “*professor-treinador e aluno-atleta*” (MATTOS e NEIRA, 2000 p. 10). *Isto contribui para “colocar os alunos como ‘máquinas de rendimento’ as quais tem por fim atingir a capacidade de obtenção dos melhores resultados nas competições interescolares”* (COSTA, 2003).

Essa Educação Física era pertinente nas décadas de 70, 80 e não a Educação Física de hoje, que ao longo dos anos foi evoluindo e se modificando, através de pesquisas e estudos e finalmente somos reconhecidos como educadores, apesar de muitas pessoas ainda ignorarem essa conquista.

É muito comum observarmos cenas em que os professores de referência da turma, tiram da aula de Educação Física os alunos que não fizeram a tarefa de casa, ou que não estão acompanhando a turma nos conteúdos dados, enfim o estudante que não está “disciplinado” ou que “não age de acordo com as regras estabelecidas” nas outras disciplinas ou até mesmo usam como meio puni-los por algo que não esteja em conformidade. Esta prática, além de ser contra a lei (pois todos os estudantes têm o direito à prática da Educação Física assegurada por lei), também é uma prática em que a curto e médio prazo, prejudica muito o educando, pois esta disciplina contribui para o desenvolvimento físico, motor e cognitivo como veremos mais à frente.

Com o passar dos anos, a disciplina foi evoluindo, com estudos e pesquisas e fica clara a real importância da Educação Física, principalmente no 1º segmento (do ensino infantil ao ensino fundamental) em que toda a fase psicomotora é trabalhada.

Os PCNs de 1997 afirmam que a prática da Educação física na escola poderá favorecer a autonomia dos alunos para monitorar as próprias atividades, regulando o esforço, traçando metas, conhecendo as potencialidades e limitações, sabendo distinguir situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais a sua saúde.

Por esse motivo deve estar integrada em todos os planos da educação. No PPP da escola, nos planejamentos de secretarias de educação e em todas as outras áreas que tenha por finalidade a educação. E não apenas ser tratada como uma atividade “extra” sem importância ou fundamento.

Atualmente a escola possui a tarefa de desenvolver no aluno habilidades para que ele se integre e viva na sociedade. Dentre essas habilidades está o completo ou o mais completo possível, desenvolvimento das vivências psicomotoras.

A prática de atividade física é conceituada como desenvolvimentista também nos aspectos sociais, como por exemplo, na diminuição da violência, além de preservar e adquirir mais capacidades físicas.

Através de considerações no esporte, cultura, lazer, paz e trabalho em grupo, além de preencher o tempo das crianças com atividades que estimulem o desejo e expectativas, desperta valores tais como: tolerância e compreensão, controle das emoções e o respeito com o outro. Isso faz com que os jovens mudem suas perspectivas e valores que eram negativos, ocorrendo uma interação entre os indivíduos e o ambiente (Gonçalves 2004, pág.182/197).

ATIVIDADE FÍSICA COMO INSTRUMENTO DE ESTIMULAÇÃO COGNITIVA

Em estudos recentes, a Ciência reuniu provas suficientes para adicionar um novo e grande efeito da atividade física à sua lista de ações positivas ao aprimoramento do cérebro. As recentes descobertas indicam que a prática regular de exercícios ajuda as pessoas a pensarem com mais clareza, melhoram a memória e proporcionam um grande ganho na aprendizagem.

Um estudo publicado na revista Sociedade Brasileiro de Medicina do Exercício buscou comparar os efeitos de 30 minutos de atividade física em intensidade moderada no desempenho em testes (provas) de Matemática e Língua Portuguesa em adolescentes de uma escola rural.

Participaram do estudo 36 adolescentes (17 meninos e 19 meninas), com idade entre 14 e 16 anos, matriculados no 8º e 9º ano do ensino médio. Os participantes foram submetidos a quatro sessões experimentais em ordem aleatória, com intervalo mínimo de 48 hora. Duas sessões, compostas por aula de Educação Física de 30 minutos e duas sessões de controle sem aula de Educação Física. As provas de Matemática e Língua Portuguesa foram semelhantes às geralmente administradas e tiveram o mesmo nível de dificuldade e foram aplicadas e corrigidas pelos professores dos alunos. O tempo individual para concluir a prova foi registrado e, em seguida, os alunos responderam a um questionário sobre seus sentimentos e percepções durante a realização das provas.

Os principais achados foram que as aulas de Educação Física induziram maior desempenho nas provas de Matemática e Língua Portuguesa. Após uma única aula de Educação Física, os alunos se sentiram mais focados durante a prova de matemática e menos apreensivos, embora mais cansados, durante a realização da prova de português.

A classe utilizada neste estudo foi semelhante à classe comum no Brasil contendo alguns exercícios físicos e brincadeiras em intensidade moderada. É importante notar que o clima foi semelhante em todas as sessões experimentais.

O presente estudo mostra que 30 minutos de atividade física de intensidade moderada promoveram maiores índices de pontuação em matemática e em menor índice em Língua Portuguesa quando comparados às respectivas sessões de controle. Assim, a atividade física melhorou a função cognitiva dos participantes.

Hollar et al. demonstraram que dois anos de intervenção (promoção da atividade física e modificação da dieta) em crianças de aproximadamente oito anos em seis escolas primárias tiveram impacto significativo em suas pontuações de Matemática no Teste de Realização Integral da Flórida, com um maior número de crianças alcançando o nível 2 e 3 quando comparadas ao controle das crianças. No entanto, o mesmo efeito não foi observado na leitura. Pode-se entender que a atividade física antes de um teste escolar, pode-se alcançar melhores pontuações e aprendizado para as crianças. No entanto, isso precisa de mais investigação.

Em um estudo, ElleMBERG e St-Louis-Deschênes encontraram um efeito positivo de 40 minutos de exercício de ciclismo aeróbico em crianças (7-10 anos de idade) em tempo de reação computadorizada.

Neste estudo, nossos participantes fizeram testes comuns de Matemática e português utilizados em escolas do Brasil. O maior número de respostas corretas por minuto em Matemática e o menor tempo gasto na conclusão do teste de Língua Portuguesa indicaram que a atividade física em intensidade moderada resultou em melhor desempenho na função cognitiva. Os benefícios do exercício sobre a função cognitiva parecem estar relacionados com a intensidade

e duração do exercício. Uma duração e intensidade ideal de exercícios físicos antes das atividades acadêmicas podem ajudar o processo de aprendizagem das crianças na escola.

Loprinzi e Kane apresentaram melhora na concentração cognitiva de desempenho e no teste de atenção em homens jovens após apenas 30 minutos de exercício aeróbico em intensidade leve a moderada quando comparado com exercícios leves e vigorosos.

Outra preocupação é qual período após o exercício físico seria o melhor antes de administrar testes cognitivos. Esta pesquisa mostrou que o efeito positivo da atividade física sobre o desempenho dos testes de matemática e português ocorreu em 10 minutos após a aula de Educação Física.

Em relação às percepções e sentimentos durante as provas de Matemática e Língua Portuguesa, observou-se que mais alunos se consideravam "mais focados" e "menos apreensivos" após a atividade física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível observar que o brincar proporciona aprendizagem e integra os alunos socialmente. Pelo brincar a criança tem descobertas que acarretam o aprendizado. As brincadeiras e jogos infantis exercem um papel muito além da simples diversão, possibilitam aprendizagem de diversas habilidades e são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual da criança.

São estudos preliminares, mas podemos dizer que a atividade física não tem a sua importância apenas na questão motora, como foi sugerido por muito tempo, mas também contribui de maneira significativa para o desenvolvimento das questões cognitivas e sociais. Os estudos indicam que os exercícios físicos são de extrema importância e agora podemos também dizer que, quando estamos exercitando o nosso corpo, também estamos nos trabalhando e ajudando nosso cérebro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA C. de A. **Educação Física Escolar: as representações sociais**. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

BRACH, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992. 122p.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

CATUNDA, Ricardo; SARTORI, Sergio Kudsi; LAURINDO, Elisabete. **Recomendações para a educação física escolar – CONFEEF**. Brasília: 2013, 17.p.Encontro Interativo do Sistema CONFEEF/CREF's. Conselho Federal de Educação Física – CONFEEF, 2013.

COSTA, V.L.F. **Prática da educação física no primeiro grau**. São Paulo, Ibrasa, 1984.

ELLEMBERG D, ST-LOUIS-DESCHENES M. **The effect of acute physical exercise on cognitive function during development**. *Psychol Sport Exerc.* 2010;11(2):122-6. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86922020000600532&tlng=en

FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. **A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social**. Motriz: Rio Claro. *Rev. Educ.Fis.* 2012, vol.18, n.1, p.120-129. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-65742012000100013>

FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Scipione, 1992.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez; OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de; ARAVENA, César Jaime Oliva. **Didática de Educação Física: a criança em movimento: Jogo, Prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998.

GONÇALVES, Aguinaldo. **Conhecendo e Discutindo Saúde Coletiva e Atividade Física**. 1.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2004.

HOLLAR D, MESSIAH SE, LOPEZ-MITNIK G, HOLLAR TL, ALMON M, AGATSTON AS. **Effect of a two-year obesity prevention intervention on percentile changes in body mass index and academic performance in low-income elementary school children**. *Am J Public Health.* 2010;100(4):646-53. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86922020000600532&tlng=en

LOPRINZI PD, KANE CJ. **Exercise and cognitive function: a randomized controlled trial examining acute exercise and free-living physical activity and sedentary effects**. *Mayo Clin Proc.* 2015;90(4):450-60. Disponível

em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86922020000600532&tlng=en

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola**. São Paulo: 6ª Ed. 2006.

MATTOS M. G. e NEIRA M. G. **Educação Física na Adolescência: Construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MUNIZ, Iana. **Neurociências e os exercícios mentais: estimulando a inteligência criativa**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 1996.

REVISTA BRASILEIRA DE MEDICINA DO ESPORTE - *Print version* ISSN 1517-8692 *Online version* ISSN 1806-9940 - A single Physical Education Session Improves Subsequent Academic Performance In Rural School Students - Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86922020000600532&tlng=en

SÃO PAULO: SARAIVA, 1996. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**.

DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): **Josmilia Salma da Silva**

Resumo

O Brasil e no mundo tem ocorrido de forma significativa e crescente, os últimos anos, a expansão da educação infantil. Com a preocupação de que a criança seja reconhecida como sujeito desde o momento de seu nascimento, e como ser único tenha uma identidade própria, no que diz respeito à sua maneira de ser, à sua realidade e ao direito de receber atenção adequada a suas necessidades básicas. Considerando que para essas necessidades serem atendidas, a criança depende do adulto, sendo a sua família o seu primeiro núcleo de convivência e de atuação e posteriormente a escola. Sendo assim é possível afirmar que a criança necessita de uma sociedade, de uma família ou escola, que lhe permita encontrar respostas às suas necessidades mais básicas. Baseado nas concepções de Jean Le Boulch, Vitor da Fonseca, Mariana Pereira Gomes, entre outros, ao longo dessa pesquisa será possível compreender quais são essas necessidades, e o quanto são essenciais para o desenvolvimento da criança. Criança é sinônimo de movimento. Inicialmente ela é movida por ações reflexas e desordenada, que gradativamente vão se estruturando. O desenvolvimento integral da criança será beneficiado por todas as experiências que ela vier a ter. Estas experiências influenciarão ações posteriores, que serão incorporadas e transformadas. Portanto, desenvolvimento é um processo cumulativo.

Palavras-chave: psicomotricidade; desenvolvimento integral; educação infantil.

INTRODUÇÃO

Todas as crianças passam pelas mesmas etapas de desenvolvimento motor, no entanto, não é aconselhável que os pais levem essas fases de forma literal. Cada criança tem seu ritmo próprio e há uma grande variedade de tempo e qualidade no ganho de habilidade. A idade cronológica serve apenas como parâmetro, por isso, a criança deve ser avaliada globalmente. Não se deve preocupar-se quando uma criança está ainda engatinhando e a outra

da mesma idade já está dando os primeiros passos.

Há duas tendências básicas que descrevem o desenvolvimento motor da criança especialmente durante os primeiros anos. O desenvolvimento **cefalocaudal** que prossegue da cabeça para as partes

O corpo, na educação, já não é mais um suporte estático de uma mente receptiva, é preciso que o professor conheça seus alunos e possua recursos relacionados ao movimento corporal e proporcione atividades favoráveis em inúmeras situações. Se a prática psicomotora é importante, não faz sentido reduzi-la ao horário do recreio ou da educação física.

Com essa preocupação, e por estar atuando na educação infantil há um bom tempo, esta pesquisa veio enriquecer nosso trabalho, possibilitando-nos desenvolvê-la na prática. Este interesse motivou e direcionou este estudo que atinge seu objetivo maior; o de possibilitar uma leitura que educadores e outros leitores a reconhecerem sua responsabilidade diante do desenvolvimento da criança nos ambientes escolar, familiar e outros meios sociais.

A sequência de movimento motor está apoiada na sequência de desenvolvimento do cérebro. As partes do cérebro que governam os movimentos da cabeça e tronco desenvolvem-se antes das que governam os movimentos das pernas e dos braços.

Os bebês nos primeiros meses agarram objetos movimentando todo o corpo, depois usa as mãos e futuramente fará uso do movimento de pinça (indicador e polegar) para objetos pequenos.

A motricidade se desenvolve por meio da manipulação de objetos de diferentes formas, cores, volumes, pesos e texturas. Ao alterar sua colocação postural conforme lida com esses objetos, variando as superfícies de contato com eles, a criança trabalha diversos segmentos corporais com contrações musculares de diferentes intensidades. E assim, ela se desenvolve.

O termo desenvolvimento é muito amplo e complexo. Ele define o processo ordenado e contínuo que principia com a própria vida, no ato da concepção, e abrange todas as modificações que ocorrem no organismo e na personalidade. Inclusive os comportamentos mais sofisticados, resultantes do crescimento e amadurecimento físico e da estimulação variada do ambiente.

A criança nasce e sofre influências ambientais e, especialmente, relacionais. E são as instituições familiar e escola que tendem a forçar a criança a inserir-se numa sociedade, é o mundo dos adultos que lhes é imposto.

O desenvolvimento inclui dois outros processos complementares: amaturação e a aprendizagem.

- a *maturação* conduz ao desenvolvimento do potencial do organismo e independe de treino ou

estimulação ambiental. Caracteriza-se por mudanças estruturais influenciadas pela hereditariedade, que ocorrem em dado momento, envolvendo a coordenação de numerosas partes do sistema nervoso.

- a *aprendizagem* é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maturo, que se expressa, diante de uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência. Esse processo sofre interferência de vários fatores: intelectual, físico, social e psicomotor.

No próximo capítulo será abordado o desenvolvimento psicomotor, onde são apresentadas as concepções de alguns autores, a evolução da psicomotricidade e sua importância para o desenvolvimento infantil.

A EVOLUÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE

“Psicomotricidade é a ciência que tem como objetivo de estudo a interação do Homem com seu corpo em movimento e a relação entre seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o meio (pessoas), com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, cujo corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas” (SBP – Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, 1999).

Segundo Fonseca (1995), abordar a origem e a evolução do conceito da psicomotricidade é estudar a significação do corpo ao longo da civilização humana. Só no século XIX o corpo começa a ser estudado, em primeiro lugar, por neurologista, por necessidade de compreensão das estruturas cerebrais, e posteriormente por psiquiatras, para clarificação e fatores patológicos.

No campo patológico, o termo “psicomotricidade” surgiu na França, no final do século XIX e no início do século XX. A primeira referência estiveram vinculadas aos estudos de neuropsiquiatria infantil de Dupré (1907-1909), sobre a síndrome da debilidade motriz e a síndrome da debilidade mental, já sugerido uma abordagem da

psicomotricidade infantil. O termo surge vinculado à área médica e despertou interesses de psiquiatras, psicólogos, pedagogos, e mais tarde de professores de Educação Física.

Fonseca (1995) escreve que Wallon, provavelmente, é o grande pioneiro da psicomotricidade, vista como campo científico em 1925. Em 1934 inicia uma das obras mais relevantes no campo do desenvolvimento psicológico da criança. Os tipos de ação reeducação psicomotora nascem de um efeito estimulador da grande obra de Wallon.

Ele afirma que, a obra de Wallon continua durante décadas a influenciar a investigação sobre as

crianças instáveis, impulsivas, emotivas, obsessivas, apáticas, etc. A influência da sua obra alastrou-se a vários campos de formação quer psiquiátrica, quer psicológica e pedagógica.

Em sua obra Fonseca (1995), afirma também que Wallon de acordo com o conhecimento neurológico da época, seus trabalhos tendem a perspectivar, uma nova visão da psicologia da criança. Para ele, 1925, o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo. E em 1929, advoga que o desenvolvimento psicológico da criança é o resultado da oposição e substituição de atividades que procedem a uma às outras. Ao longo da sua obra, esforçou-se por demonstrar a ação recíproca entre funções mentais e funções motoras (“habilidade manual”), tentando argumentar que a vida mental não resulta de relações unívocas ou de determinismo mecanicistas. Para ele vida mental está sujeita ao determinismo dialético de ambas as funções, ele refere-se ao esquema corporal não como uma unidade biológica ou psíquica, mas como uma construção, elemento de base para o desenvolvimento da personalidade da criança.

E que dando continuidade a obra de Wallon, Ajuriaguerra ao publicar trabalhos sobre o tônus e ao desenvolver métodos de relaxamento além de se tornar um notável psiquiatra infantil de renome mundial, consolidou os princípios e bases da psicomotricidade. No campo educacional, Le Boulch e Romain, divulgam as obras de Wallon e Ajuriaguerra.

A psicomotricidade, à luz de Wallon e Ajuriaguerra, conforme cita Fonseca (1995), concebe os determinantes biológicos e culturais do desenvolvimento da criança como dialéticos e não como redutíveis uns aos outros. Daí a seus dialéticos e não como redutíveis uns aos outros. Daí a sua importância para elaborar uma teoria psicológica que estabeleça relações entre o comportamento e o desenvolvimento da criança e a maturação do seu sistema nervoso, pois só nessa medida se podem construir estratégias educativas, terapêuticas e reabilitativas adequadas às suas necessidades específicas.

O conceito de psicomotricidade ganhou assim uma expressão significativa, uma vez que traduz a solidariedade profunda e original entre a atividade psíquica e a atividade motora. O movimento é equacionado como parte integrante do comportamento.

A psicomotricidade, segundo Fonseca (1995), é hoje concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio, e instrumento privilegiado através do qual a consciência se forma e materializa-se. Ele afirma que Piaget também teve muita influência na teoria e prática da psicomotricidade.

CONCLUSÃO

A educação psicomotora faz-se necessária tanto para a prevenção e tratamento das dificuldades quanto para a exploração do potencial de cada criança.

O período que a criança passa na escola é de extrema importância na construção de sua afetividade, socialização, cognição e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento integral e harmônico.

Para que a escola possa cumprir esse papel é preciso conhecer as características do desenvolvimento infantil e organizar o ambiente e as atividades de modo a construir conceitos proporcionando à criança caminhos para novas apropriações por meio de experimentação corporal.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Celso - **Educação Infantil: prioridade imprescindível**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASÍLIA: MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, Introdução, volume 1.

COELHO, Maria Teresa; José, Elisabete da Assunção; **Problemas de Aprendizagem**, São Paulo: Ática, 2001.

COSTE, Jean-Claude - **A Psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FONSECA, Vitor, **Manual de Observação Psicomotora - significação Psiconeurológica dos fatores Psicomotores**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOMES, Maria P. - **O Conceito de Distúrbios Psicomotor**. In oliveira, Vera B.; Bossa Nádia A. (orgs.) **Avaliação Psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LE BOULCH, Jean, **O desenvolvimento psicomotor do nascimento aos 6 anos**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

NEGRINE, Airton, **O corpo na educação infantil**, Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz; Martinez, Marta Rabadán; Peñalver, Iolanda vives - **A Psicomotricidade na Educação Infantil: uma prática preventiva e educativa**, Porto Alegre: Artmed, 2003.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ALFABETIZAÇÃO

Autor(a): **Rosângela Aparecida Caccavelli Nunes**

Resumo

O objetivo desse artigo é pesquisar as concepções em relação ao processo de alfabetização na Educação Infantil, os prós e contras dessa antecipação, porque na fase da Educação Infantil o que é prioridade é o desenvolvimento da coordenação motora e do relacionamento social da criança, explorando sua criatividade. Mesmo sabendo que antes dela ir para a escola ela já tem contato com a língua escrita, e, ainda assim é preciso valorizar as diversas linguagens infantis. Precisamos saber qual é a diferença entre alfabetizar e letrar, tornando esse período interessante para a criança. É muito importante para a criança dessa faixa etária que a escola tenha um espaço lúdico em sala de aula para a realização das atividades, pois ela irá assumir novos desafios com segurança. Para isso estudamos autores como: FREIRE (1987); MORAES (2005); SOARES (2012), entre outros.

Palavras-chave: Alfabetização; Educação Infantil; Letramento; Criatividade.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o Letramento são processos que caminham lado a lado, buscando recuperar o conhecimento da língua escrita, porque não é suficiente a criança estar alfabetizada e não saber exercer suas práticas sociais por não ser letrada.

As práticas sociais exigidas pela sociedade fazem com que o indivíduo veja o mundo com olhos de leitor e escritor, levando seu aprendizado para a vida. Estar alfabetizado é compreender o significado do mundo ao seu redor e não simplesmente saber decodificar textos.

Ser alfabetizado é entender o que lê e saber interpretar o que leu, não apenas o ato de ler e escrever um texto sem entendê-lo, sem saber qual foi o recado passado, quando isso acontece temos apenas o analfabeto funcional.

Quanto mais o ser humano aprende, maior é sua possibilidade de explorar o mundo e desenvolver suas capacidades de crescimento, visto que o aprendizado nunca termina, vivemos em um ciclo de aprendizagem constante.

As práticas de leitura e escrita na educação infantil são importantes, pois essa linguagem precisa de um espaço que respeite os interesses e as necessidades da criança dessa faixa etária.

Morais e Silva (2011) fizeram um estudo a respeito da consciência fonológica da criança, e como o professor deve agir para ajudar no desenvolvimento dessa consciência, usando a ludicidade na Educação Infantil.

Utilizar o lúdico para iniciar o processo de alfabetização é tornar a alfabetização prazerosa, divertida e atraente para a criança, porque ela vai desenvolver outras habilidades além do aprendizado em si.

Por exemplo, a música é uma forma de alfabetizar e fazer com que a criança exercite sua memória, pois ela grava a melodia e a letra da canção.

Alfabetizar não é só fazer com que a criança junte letras para formar sílabas e sílabas para formar palavras até chegar a redigir um texto, mas é necessário que ela consiga compreender o que escreve e lê, inclusive fazendo inferências ao texto.

Para Ferreiro:

Progredir alfabetização adentro não é uma jornada tranquila. Encontram-se muitos altos e baixos nesse caminho, cujos significados precisam ser compreendidos. Como qualquer outro conhecimento no domínio cognitivo, é uma aventura excitante, repleta de incertezas, com muitos momentos críticos, nos quais é difícil manter ansiedade sob controle. (FERREIRO, 2001, p. 55).

O processo de alfabetizar não é um processo que tem fim, porque em nossas vidas estamos em um constante aprender, seja na escrita, na fala ou no lado intelectual, aprender é estar se alfabetizando constantemente.

Soares diz que:

Tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral é um processo permanente, nunca interrompido. (SOARES, 2012, p. 15).

Ela ainda diz que:

Pode-se concluir da discussão, processo de alfabetização a respeito do conceito de alfabetização, que essa não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno....Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam porque o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades...(SOARES, 2012, p. 18).

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alfabetizar é fazer com que a pessoa seja capaz de ler e escrever, fazendo uso social da leitura e da escrita, tornando-se letrada, mas ainda temos pessoas alfabetizadas que não são letradas, sabem ler e escrever, mas não exercem essas práticas porque não leem um jornal, uma revista ou um livro e também não conseguem interpretar um texto lido, e ainda tem dificuldades até para escrever uma carta, sendo consideradas alfabetizadas, mas não letradas.

Letramento é quando a pessoa consegue utilizar a leitura e a escrita em diversos contextos sociais exigindo-se interpretação e raciocínio.

Para Soares:

...o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo a solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. (SOARES, 2012, p. 11).

Se analisarmos a evolução da humanidade, perceberemos que o homem antes de aprender a ler e escrever aprendeu a fazer uma leitura crítica do mundo que o cercava.

Assim, não podemos dizer que uma pessoa é iletrada, mesmo que ela não seja alfabetizada, porque sempre refletiu sobre as coisas do mundo ao seu redor.

O letramento exige da pessoa uma visão do contexto social em que vive, porque está ligado às práticas sociais.

Sendo assim, o professor precisa promover a construção de um pensamento crítico em seus alunos para

garantir que eles saibam questionar com criticidade as situações que tiverem de enfrentar no mundo contemporâneo.

Para Moraes:

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. (MORAES, 2005, p. 4).

Alfabetizar letrando faz-se necessário para que possamos chegar a uma educação de qualidade, que produza um ensino no qual os alunos não sejam somente depósito de conhecimentos, mas sim sejam seres críticos que possam transformar a sociedade em que vivem.

Para Vygotsky (2007), a criança tem que ver a escrita de forma natural não imposta de fora para dentro, pois precisamos ensinar às crianças a linguagem escrita e não só a escrita das letras.

Para Freire:

A narração de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas” em recipientes a serem enchidos pelo educador. (FREIRE, 1987, p. 57).

TEXTOS EM SALAS DE AULA

Utilizar textos para alfabetizar é um caminho de muita importância, porque o professor pode explorar as características individuais de cada aluno, envolvendo-o em uma leitura prazerosa, na qual o mesmo produzirá textos criativos e assim estará sendo alfabetizado e letrado ao mesmo tempo, pois a possibilidade de exploração de conteúdo é bastante ampla.

Além disso, as crianças adoram trabalhar com textos infantis, roda de conversa, contação de histórias, elas viajam pelo mundo da imaginação e ficam livres para criar.

Na Educação Infantil as crianças percebem a escrita quando brincam com os sons das palavras, manuseiam material escrito, nos momentos em que o professor lê as histórias para elas e quando começam a reproduzir os textos oralmente. Assim começam a participar do mundo letrado.

O professor precisa diversificar sua forma de ensinar sempre, fugindo de atividades mecânicas e explorando mais a capacidade criativa das crianças nessa faixa etária.

Conforme os PCN's:

Cabe a escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar e produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com as quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. (PCN 1997, p. 30).

Para Ferreira:

Valorizar cada aspecto gráfico dos textos dos alunos, que compreende a qualidade dos traços, a distribuição espacial e das formas, a orientação espacial entre direita e esquerda e em cima e embaixo e que, além de explorarmos o conteúdo cultural, evoluímos ao dar oportunidade aos alunos de diferenciar o desenhar do escrever, que nos remete a habilidade de aspectos construtivos sujeitos a evolução a cada ano escolar. (FERREIRO, 2003, p. 28).

É muito importante criar um ambiente com diversas escritas para que a criança tenha o contato visual com a escrita para que possa ter a interação verbal, valorizando assim os textos e sua produção.

LEITURA E ORALIDADE/CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

Para o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2015), a alfabetização na perspectiva do letramento deve favorecer situações de aprendizagem do sistema de escrita, articulando-o às aprendizagens relativas aos usos sociais.

E, quando analisamos a Base Nacional Curricular Comum (BNCC 1997), em Língua Portuguesa podemos ver aspectos relevantes como:

O **Eixo Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o

desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 1997, p. 69)

O **Eixo da Produção de Textos** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróinas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (BRASIL, 1997, p. 74)

O **Eixo Oralidade** compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. O tratamento das práticas orais compreende. (BRASIL, 1997, p. 77)

A oralidade e a escrita tem suas próprias características, a diferença entre elas está na representação gráfica e no som. Para Ferreiro e Teberosky (2001) a leitura não é só o decodificar grafias e sons, sendo assim não pode ser reduzida ao simples ato de decifrar códigos, porque o fato da criança não saber ler, não significa que ela não tem suas próprias ideias sobre o texto escrito.

A oralidade e a leitura proporcionam à criança ser protagonista em seu próprio processo de alfabetização.

PRODUÇÃO TEXTUAL COLETIVA

A reescrita de um texto trabalhado com as crianças com a leitura prévia, a dramatização, o reconto oral, ajuda as crianças a explorarem a criatividade e elaborarem um novo texto no qual apareçam as ideias de todos da classe. Esse texto torna-se muito rico, pois apresenta visões diferentes.

Essa atividade ajuda as crianças a organizarem suas ideias, e possibilita a cada uma delas um avanço pessoal na aprendizagem, pois mesmo que estejam em diferentes momentos dessa aprendizagem ao elaborar a síntese do texto coletivo estão se organizando mentalmente e aprendendo uns com os outros.

É um trabalho que atua no cognitivo das crianças, permitindo que aquelas que se encontram em um nível mais avançado auxiliem seus colegas no processo de ensino e aprendizagem.

A produção coletiva privilegia a negociação entre alunos e professores, e também entre os próprios alunos, porque precisam definir a ordem que o texto deve ser escrito, refletindo sobre o que vem antes e o que vem depois até chegarem ao final do texto.

Esse movimento faz surgir diversos pontos de vista, até as crianças chegarem o texto ideal que satisfaça a todos os envolvidos. Mas, esse trabalho vai precisar que o professor seja organizado e consiga evitar a dispersão das crianças.

Sendo assim, o professor precisa estar preparado e ter estratégias que conduzam esse tipo de atividade, não deixando que as crianças sintam-se cansadas e desmotivadas, e, sim, fazendo-as se sentirem cada vez mais empolgadas com o trabalho.

Ferreiro e Teberosky dizem que:

...quando se assume que a diversidade de experiências dos alunos permite enriquecer a interpretação de um texto; quando a diversidade de níveis de conceituação da escrita permite gerar situações de intercâmbio, justificação e tomada de consciência que não entorpecem, mas, pelo contrário, facilitam o processo; quando assumimos que as crianças pensam sobre a escrita e nem todas pensam o mesmo ao mesmo tempo. (FERREIRO E TEBEROSKY, 2001, p. 82-83).

CONCLUSÃO

Quando exploramos a criatividade das crianças elas podem nos surpreender, pois tem uma capacidade incalculável de criação e, para que isso ocorra e melhore o processo de alfabetização, independente da idade, temos que explorar essa capacidade, seja por meio de textos, músicas, dramatizações, etc.

Em sala de aula o visual é muito importante, porque na vida cotidiana a criança está exposta a esse estímulo e quando percebe isso em sala de aula e na escola tem mais curiosidade em questionar o professor, dessa forma, o aprendizado acontece naturalmente.

Embalagens, cartazes e rótulos funcionam como exercícios de leitura no cotidiano escolar, porque permitem a exploração da leitura e da escrita.

Uma prática pedagógica bem aplicada, com atividades significativas contribui para que a criança desenvolva conhecimentos sobre o sistema de escrita na Educação Infantil, mas precisamos ter clareza e não usarmos uma prática pedagógica que privilegie conteúdos segmentados ou fragmentados.

É preciso proporcionar a nossas crianças da Educação Infantil atividades significativas que possam aprimorar as habilidades necessárias à construção do conhecimento, garantindo assim a nossas crianças o desenvolvimento e a construção do conhecimento, e que elas se tornem autônomas e cooperem com os demais colegas ao seu redor.

Sabemos que a educação no Brasil é muito problemática, porque faltam investimentos na qualidade da educação, assim precisamos ter novos olhares e práticas que transformem o processo de alfabetização, pois sabemos que a Educação Infantil é a base para toda estrutura educacional, necessitando de um olhar especial.

O professor alfabetizador precisa ter ciência de seu papel nessa fase, precisa estar em constante aprendizado e busca de novas práticas de alfabetização e letramento porque estará iniciando um trabalho que irá refletir na formação de um cidadão pleno, conhecedor de seus direitos e deveres e atuante, contribuindo assim para uma educação de qualidade e uma mudança em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização.** Caderno 05 /

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997, p. 30.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 1997, p. 69-77.

FERREIRO Emília. **Alfabetização em Processo**. Tradução de Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 55.

FERREIRO, E. **Alfabetização e cultura escrita**. Nova Escola, Ed. Abril, São Paulo, nº 162, maio 2003. p.28

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Reflexões sobre alfabetização. 24. edi. São Paulo: Cortez, 2001, p. 82-83.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 57.

MORAES, M.G. Alfabetização – **Leitura do Mundo, Leitura da Palavra – E Letramento: algumas Aproximações**, 2005, p. 04.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexandre. Consciência Fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalingüísticas e aprendizado da escrita alfabética. Ler e Escrever na Educação Infantil- Discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 11-18.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A pré-história da linguagem escrita**. VIGOTSKY, L. S. Organizadores Michael Cole...[et al.]. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA REVISÃO CONCEITUAL

Autor(a): **Erení de Matos**

Resumo

Na perspectiva de superar barreiras sociais, econômicas, políticas e culturais, a ação interdisciplinar assume papel de destaque por focar o processo de cooperação entre as disciplinas, permitindo assim reordenar a realidade existente. Na evolução que se pretende, os objetivos da Educação Ambiental aproximam a necessidade dos povos de lutarem pela defesa da natureza e pela sua liberdade, em busca de uma harmonia dinâmica e saudável do homem com seu meio ambiente e de uma sociedade humana mais justa, sem dominação de um povo sobre o outro de uma classe sobre a outra. A escola não pode estar distante dos problemas reais, numa abordagem onde o ensino é autoritário e rígido, mostra-se incapaz de desenvolver no aluno sua criatividade, sua capacidade de questionar e agir tornando-o subserviente, pois, forma consciência ingênua.

Palavras-chave: educação ambiental; revisão bibliográfica; interdisciplinaridade

INTRODUÇÃO

Segundo as afirmações de REIGOTA, ele nos mostra três definições diferentes sobre meio ambiente:

Do geógrafo francês PIERRE JORGE:

... ao mesmo tempo o meio é um sistema de relações onde a existência e a conservação de uma espécie são subordinadas aos equilíbrios entre os processos destruidores e regeneradores e seu meio- meio ambiente é o conjunto de dados fixos e de equilíbrios de forças concorrentes que condicionam a vida de um grupo biológico.

Para o ecólogo belga DUVIGNEAUD:

é evidente que o meio ambiente é composto por dois aspectos:

1. o meio ambiente abiótico físico e químico e
2. o meio ambiente biótico”.

Para o psicólogo SILLIANY, “meio ambiente:” é o que cerca um indivíduo ou um grupo, englobando o meio cósmico, geográfico, físico e o meio social com as suas instituições, sua cultura, seus valores. (1994:20)

O mesmo autor na mesma obra define meio ambiente como:

... um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relações dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais e sociais.

Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformação da natureza e da sociedade. (1994, p. 20-21)

Entende-se que cada pessoa tem a sua concepção de meio ambiente, e trabalhar uma conceituação de meio ambiente que inter-relacione ambiente-social e ambiente-natural, visando a uma qualidade de vida digna, compreende um trabalho de educação ambiental.

Algumas Definições de Educação Ambiental

DIAS, sobre definição de Educação Ambiental, destaca:

Em 1970, a União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais

(IUCN) definiu a Educação Ambiental como o processo de reconhecimento de valores e de esclarecimentos de conceitos que permitam o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias para entender e apreciar as inter-relações entre o homem, sua cultura e seu ambiente biofísico circunjacente” (1994:IX)

Decorre, portanto, que a Educação Ambiental deve ser apreendida como um novo modelo determinando mudanças na apropriação de recursos da natureza para o desenvolvimento sustentável.

No mesmo sentido em DIAS encontramos que:

O CONAMA – Conselho Nacional do Meio Ambiente – definiu Educação Ambiental como um processo de formação e informação, orientando para o desenvolvimento da consciência crítica sobre as questões ambientais e de atividades que levem à participação das comunidades na preservação do equilíbrio ambiental. (1994: IX)

Compreende-se que para o desenvolvimento de uma consciência crítica, é necessário que haja uma abordagem da problemática ambiental enfocando a ligação que há entre as esferas política, econômica, cultural e social, neste sentido a educação, enquanto prática dialógica é uma grande aliada na formação dessa consciência crítica.

Na Conferência de Tbilisi, a Educação Ambiental foi definida como: “...uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente através de enfoques interdisciplinares de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade.”

O desafio da Educação Ambiental é romper com a tradição reducionista, exigindo um trabalho de forma interdisciplinar, articulando os conhecimentos.

Segundo DIAS, na conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), nos documentos oficiais brasileiros, a Educação Ambiental foi assim apresentada:

A educação Ambiental se caracteriza por incorporar as dimensões

socioeconômicas, política, cultural e histórica, não podendo se basear em pautas rígidas e de aplicação universal devendo considerar as condições e estágio de cada país, região e comunidade, sob uma perspectiva histórica. Assim sendo, a Educação Ambiental deve permitir a compreensão da natureza complexa do meio ambiente e interpretar a interdependência entre os diversos elementos que conformam o ambiente, com vista a utilizar racionalmente os recursos no presente e no futuro. (1994: IX)

Perceber a interdependência dos elementos da natureza e as transformações decorrentes da ocupação humana e a necessidade de preservá-lo; estimular uma mentalidade com mudanças de valores políticos, econômicos e sociais, com responsabilidades coletivas, uma vivência partilhada no compromisso com um futuro sustentável é fazer Educação Ambiental.

Dias, apresenta um resumo sobre as finalidades, objetivos e princípios da Educação Ambiental produzidos na Conferência de Tbilisi (1977) que são adotadas pela maioria dos países em todo o mundo, assim enunciados:

Finalidade da Educação Ambiental

- a) A educação Ambiental deve promover a compreensão da existência e a importância da interdependência econômica, social, política e ecológica entre as zonas urbanas e rurais;*
- b) Proporcionar a todos a possibilidade de adquirir os conhecimentos, o sentido dos valores, as atitudes, o interesse ativo e as atitudes necessárias para proteger e melhorar o meio ambiente;*
- c) Induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade em seu conjunto a respeito do meio ambiente.*

Categorias de objetivos

- a) Conhecimento: A educação Ambiental deve ajudar aos indivíduos e aos grupos sociais a adquirir diversidade de experiência e compreensão fundamental do meio ambiente global e dos problemas que o afetam;*

- b) *Conscientização: A Educação Ambiental deve ajudar aos indivíduos e aos grupos sociais a adquirirem consciência do meio ambiente global e a sensibilizar-se por essas questões;*
- c) *Comportamento: a Educação Ambiental deve ajudar aos indivíduos e aos grupos sociais a comprometerem-se com a causa ambiental, motivando-os à participação ativa na melhoria e proteção do meio ambiente;*
- d) *Habilidades: A Educação Ambiental deve ajudar aos indivíduos e aos grupos sociais a adquirirem as habilidades necessárias para determinar e resolver os problemas ambientais;*
- e) *Participação: A Educação Ambiental deve proporcionar aos indivíduos e aos grupos sociais a possibilidade participarem ativamente nas tarefas que têm por objetivo resolver os problemas ambientais;*

Princípios Básicos

- a) *a Educação Ambiental deve considerar o meio ambiente em sua totalidade, ou seja, em seus aspectos naturais e criados pelo homem, tecnológicos, sociais, econômicos, políticos, histórico-culturais, morais e estéticos;*
- b) *a Educação Ambiental deve constituir um processo contínuo e permanente, começando pelo pré-escolar e continuando através de todas as fases do ensino formal e não-formal;*
- c) *a Educação Ambiental deve aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma visão global;*
- d) *a Educação Ambiental deve examinar as principais questões ambientais, do ponto de vista local, regional, nacional e internacional;*
- e) *a Educação Ambiental deve ajudar a descobrir os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais;*
- f) *a Educação deve destacar a complexidade dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver tais problemas;*
- g) *a Educação Ambiental deve utilizar diversos ambientes educativos e métodos para comunicar e adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente, dando ênfase às experiências pessoais. (1994:XII)*

Segundo REIGOTA (1994:10): “... a Educação Ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, auto-gestão e ética nas relações sociais e com a natureza.”

GUIMARÃES, assim se posiciona:

A Educação Ambiental apresenta-se como uma dimensão do processo educativo voltada para a participação de seus autores, educandos e educadores, na construção de um novo paradigma que contemple as aspirações populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente sadio. (1995:14)

De acordo com CARVALHO (1998:65): “A Educação Ambiental está intimamente associada à formação de valores e atitudes sensíveis à diversidade, à complexidade do mundo da vida, e, sobretudo, a um sentimento de solidariedade diante dos outros e da natureza”.

Adotando-se por premissa os ensinamentos desses autores, é possível compreender, então, que a Educação Ambiental não tem apenas como atributo a construção de um ambiente ecologicamente equilibrado, mas, a interação do homem com os demais elementos do ecossistema, contribuindo para a formação de uma consciência ecológica, e desenvolvendo competência para a aplicação de soluções eficazes para os problemas ambientais, procurando a melhoria da qualidade de vida das pessoas e do meio ambiente.

Outro dano ao meio ambiente é o aquecimento global, e o primeiro instrumento internacional a versar sobre as alterações no clima foi a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima (United Nations Framework Convention on Climate Change - UNFCCC). Também conhecida como convenção-Quadro. Apesar de ter-se projetado durante a cúpula da Terra (Earth Summit), realizada, na primeira quinzena de junho de 1992, na cidade do Rio de Janeiro (Eco-92), a Convenção-Quadro foi concebida em Nova York, em de maio de 1992. Sua vigência iniciou-se em março de 1994, sofrendo, até novembro de 2006, um total de 189 ratificações. (SISTER, 2007:7)

Após a assinatura deste tratado, que previa a necessidade de se estabelecer ações e metas para a redução na emissão de gases poluentes, diversas reuniões foram realizadas entre os países participantes da Convenção-Quadro. (SISTER, 2007:7)

Desde o início da vigência da Convenção-Quadro, foram realizados treze encontros, a Conferência das partes realizada em Quioto, Japão, em dezembro de 1997, destaca-se como uma das mais importantes, uma vez que durante sua realização chegou-se a um consenso sobre os princípios e os mecanismos que seriam consolidados em um documento que ficou conhecido como Protocolo de Quioto. (SISTER, 2007:8)

O Protocolo prevê uma redução total das emissões de 5,2% entre 2008 e 2012 em comparação aos níveis de 1990. Apenas 42 países industrializados do Anexo I do Protocolo estão sujeitos a essas metas que variam de um signatário para outro. Os países da União Européia têm que cortar as emissões em 8%, enquanto o Japão se comprometeu com 5%. Países em desenvolvimento não tiveram de se comprometer com metas específicas. Como signatários, no entanto, precisam manter a ONU informada sobre seu nível de emissões, bem como devem buscar o desenvolvimento de estratégias para tratar as mudanças climáticas.

Os Estados Unidos não ratificaram o Protocolo, ao contrário da Rússia que permitiu que a cláusula de adesão fosse satisfeita para o tratado poder entrar em vigor em 16/2/2005. Ratificado por 36 países do grupo dos mais ricos, o Protocolo de Quioto, limita emissões dos seis gases que provocam o efeito estufa: o metano (CH₄); o óxido nitroso (N₂O); o hidrofluorcarbono (HFC); o perfluorcarbono (PFC); o hexafluorsulfúrico (SF₆) e o gás carbônico (CO₂).

Dentre os compromissos do Brasil junto à Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima está o de desenvolver e atualizar, periodicamente, o Inventário Nacional de Emissões e Remoções Antrópicas de Gases de Efeito Estufa, cobrindo os setores de energia; processos industriais; uso de solventes; agropecuária; mudança no uso da terra e florestas; e tratamento de resíduos. Este inventário contabiliza as emissões por fontes e remoções por sumidouros dos gases de efeito estufa não controlados. O documento contendo tais informações é chamado de Comunicação Nacional. Em 2006, o setor de transportes, em especial o rodoviário, foi o que mais contribuiu para as emissões no Brasil (42%); seguido pela indústria (30%); a geração de eletricidade e o setor energético (15%) e o agropecuário com apenas 4,5.

O 1º inventário brasileiro de emissão dos gases do efeito estufa foi divulgado em 2004 com dados de

1990-94. O 2º, concluído em 12/2008, cobre de 1995 a 2000, portanto, com 8 anos de defasagem entre os dados e sua publicação. Estes documentos apontam que a área de maior complexidade corresponde ao uso da terra e florestas, com 75% das emissões brasileiras registradas na primeira contagem do inventário. Nesses inventários não se incluiu as atividades da marinha mercante, por exemplo, de interesse do comércio internacional e cujos estudos revelam grandes emissões de CO₂, tampouco a emissão das capitais com 50% da população brasileira. Sem o conhecimento dos gases poluentes que chegam à atmosfera e para onde vão, como e com quais se combinam, não se terá informações precisas sobre as emissões globais de GEE.

A propósito, a Secretaria de Meio Ambiente e a Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental do Estado de São Paulo conclui em 2010 o inventário das emissões paulistas de GEE para subsidiar o estabelecimento de metas globais ou setoriais pelo Estado. O setor energético definiu em 20% a redução das suas emissões de CO₂ para 2020. Desta forma, entendem contribuir com o novo regime internacional no Pós-Quito, que exigirá metas dos países emergentes.

O Protocolo na Integra

O Texto do Protocolo é composto por 28 artigos, Anexo A, Anexo B, Anexo I e Anexo II.

Artigo 1; apenas estabelece definições;

Artigo 2; estabelece que quando os países do Anexo I atingirem suas metas de redução de emissões, eles devem continuar buscando soluções internas e novas tecnologias para combater o efeito estufa e promover o desenvolvimento sustentável e devem auxiliar outros países que ainda não conseguiram atingir suas metas.

Artigo 3; estabelece quais serão as emissões antropogênicas base para cada país do Anexo I e fala sobre a metodologia usada.

Artigo 4; dá diretrizes para os países do Anexo I que decidirem reduzir suas emissões através de parcerias. (implementação conjunta).

Artigo 5; estabelece que os países do Anexo I devem estabelecer um sistema nacional para quantificação de suas emissões e capturas de gases do efeito estufa e também dá diretrizes sobre onde certificar as metodologias usadas para essa quantificação.

Artigo 6; dispõe sobre a transferência e compra de créditos de carbono entre países (Mercado de Emissões).

Artigos 7 e 8; falam sobre cada país fazer um fornecimento anual de informações para a UNFCC – *United Nations Framework Convention on Climate Change* – Convenção Quadro das Nações Unidas sobre o Clima. e sua fiscalização.

Artigo 9; fala sobre procedimentos de revisão do texto do Protocolo.

Artigo 10; fala sobre as responsabilidades comuns a todos os países, não só aos do Anexo I.

Artigo 11; fala sobre ajuda financeira aos países em desenvolvimento.

Artigo 12; define o Mecanismo de Desenvolvimento Limpo (MDL).

Artigos 13, 14,15, 16, 17, 18 e 19; falam sobre as COPs – *Conference of the Parties* – Conferencia das Partes, e responsabilidades da Convenção (UNFCC).

Artigo 20; fala sobre emendas ao Protocolo.

Artigo 21; fala sobre os anexos e como fazer emendas a eles.

Artigos 22, 23, 24 e 25; falam sobre a ratificação do Protocolo, o direito de voto dos países nas COPs.

Artigo 26; estabelece que para entrar em vigência, no mínimo 55 governos com 55% das emissões de CO2 de 1990 devem ratificar o protocolo.

Artigo 27; fala sobre desistência, poderá desistir depois que o protocolo já estiver em vigor por 03 anos.

Artigo 28; Encerra-se dizendo que os textos originais em árabe, chinês, inglês, francês, russo e espanhol são igualmente autênticos, deve ser depositado junto Secretário-Geral das Nações Unidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUMPÇÃO, Ismael. **Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno**. In: Fazenda, Ivani Catarina Arantes; coord. **Práticas interdisciplinares na escola**. 8.ed.São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação fundamental; **PCN – Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental:introdução aos parâmetros**

- curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental-Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BURNIE, David. **Fique por dentro da ecologia.** 2. ed. Tradução de Denise Sales. São Paulo: Cosac of Naify, 2001.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Meio ambiente e ação política.** In: ACSELRAD, Henri (org). **Meio ambiente e democracia.** Rio de Janeiro: Ibase, 1992.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Atividades interdisciplinares de EA: manual do professor.** São Paulo: Global/Gaia, 1994.
- _____. **Educação Ambiental: princípios e práticas.** 7.ed. – São Paulo: Gaia, 2001.
- DUNKLE, Margaret; tradução de PAES, José Paulo. **Ecologia: um modo ponderado de explicar às crianças a preservação do meio ambiente.** 3. ed. São Paulo: Global, 2000. (coleção Vida Nova).
- FERREIRA, Maria Elisa de M. P. **Ciência e interdisciplinaridade.** In: FAZEND, Ivani Catarina Arantes, coord. **Práticas Interdisciplinares na escolas.** 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FLORIANI, Dimas. **Marcos conceituais para o desenvolvimento da interdisciplinaridade.** In: PHILIPPI JR, Arlindo; TUCCI, Carlos E. Morelli, HOGAN, Daniel Joseph & NAVEGANTES, Raul, Ed. **Interdisciplinaridade em ciências ambientais.** São Paulo: Signus, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra.** São Paulo: Peirópolis 2000. (série Brasil cidadão).
- GARCIA, Regina Leite. **Educação ambiental: uma questão mal colocada.** Caderno de educação ambiental. Campinas: Papyrus, 1993. n. 29.
- GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação.** Campinas: Papyrus, 1995.
- LEFF, Enrique. **Complexidade, Interdisciplinaridade e Saber Ambiental.** In: PHILIPPI Jr., Arlindo; TUCCI, Carlos E. Morelli, HOGAN, Daniel Joseph & Navegantes, Raul. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais.** São Paulo: Signus, 2000.
- MEDINA, Naná Mininni. **Os desafios da formação de formadores para a educação ambiental.** In: PHILIPPI JR, Arlindo & PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Educação ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos.** 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública. Núcleo de Informações em Saúde Ambiental: Signus, 2002.
- MERNISSI, Fátima. **Sonhos de transgressão; minha vida de menina num harém.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p.178.
- MÜLLER, Jackson. **Alguns caminhos para efetivação da educação ambiental em unidades regionais: ênfase em bacia hidrográfica.** In: PHILIPPI JR, Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi, ed. **Educação ambiental:**

desenvolvimento de cursos e projetos. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública. Núcleo de Informações em Saúde Ambiental: Signus, 2002.

PHILIPPI, Luis Sérgio. **Desafios da aplicação de princípios básicos na implementação de projetos de educação ambiental.** In: PHILIPPI JR, Arlindo & PELICIONI, Maria Cecília Focesi, ed. **Educação ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos.** 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública. Núcleo de Informações em Saúde Ambiental: Signus, 2002.

PHILIPPI JR, Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Alguns pressupostos da educação ambiental.** In: PHILIPPI JR, Arlindo & PELICIONI, Maria Cecília Focesi, ed. **Educação ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos.** 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública. Núcleo de Informações em Saúde Ambiental: Signus, 2002.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

SISTER, Gabriel. **Mercado de carbono e protocolo de Quioto: aspectos negociais e tributação.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DO ALUNO

Autor(a): **Shirlei Aparecida da Penha Ribeiro**

Resumo

O propósito deste artigo foi discorrer sobre os conceitos formadores da Arte, suas raízes, suas influências, seus valores e principalmente sobre sua importância na formação integral do indivíduo a partir da educação escolar. Numa sequência cronológica discorreu sobre a história da Arte na Educação escolar, seus conceitos formadores e as influências recebidas das civilizações anteriores. A execução do trabalho fundamentou-se nos elementos teóricos das legislações pertinentes, como a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e em renomados pensadores como Ana Mae Barbosa, Paulo Freire, Ferraz e Fusari que contribuíram com seus estudos filosóficos sobre as questões que defendem a liberdade de expressão como instrumento no do processo de formação do sujeito e na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Arte. Educação. Evolução Histórica. Transformação.

INTRODUÇÃO

A Arte, como área de conhecimento, é uma disciplina curricular de relevada importância para o desenvolvimento do aluno, razão pela qual deve ser trabalhada com especial atenção em todos os níveis do ensino.

O Brasil, por ser uma nação constituída predominantemente por imigrantes de diversas partes do mundo, tem na dimensão de sua Arte traços ricamente demarcados pelas expressivas interferências culturais que contribuíram consideravelmente para seu esplendor estético.

Na correlação entre Arte e Educação, os movimentos culturais, marcados pelas concepções de cada época, foram consideravelmente significativos nas questões que envolvem a educação e a formação do indivíduo.

Dentre esses movimentos, podemos destacar: a Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro, a “Semana de 22” da Década de 1920 em São Paulo, as Bienais a partir de 1951, a criação de universidades, escolas e museus de música e teatro e a inclusão dos cursos de graduação e pós-graduação em Artes Visuais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, capacitando professores para ministrar essa disciplina conforme as tendências pedagógicas de cada momento.

Com essas convicções educacionais a Arte ganhou destaque entre as disciplinas essenciais, tendo em vista sua notoriedade na dimensão formadora do indivíduo.

Partindo desse pressuposto, a escolha do tema se justifica pelo fato de o ensino da Arte ter se tornado disciplina obrigatória nas diferentes modalidades da educação básica, culminando em novos paradigmas na concepção do ato de educar. São concepções com princípios progressistas, que objetivam a formação do aluno desvinculado de qualquer tipo de alienação e que requer uma prática pedagógica estimulante e desafiadora.

A relevância do assunto se justifica pelo fato de que ao longo da história da humana o mundo ter passado por um significativo processo de transformação culminando em novos paradigmas na concepção do ato de educar. Com este pretexto a arte ganhou tamanha importância para a educação ao ponto de se constituir como disciplina obrigatória em todos os níveis da educação básica brasileira.

Dessa forma o objetivo dessa pesquisa é, a partir dos conceitos que envolvem a Arte em sua plenitude, conscientizar seus participantes sobre a importância da utilização dessa ferramenta como suporte alavancador para a formação integral do aluno, de modos que este seja devidamente preparado para pleno exercício de sua cidadania ao longo de sua existência.

Arte: Definição e Contribuições no processo da evolução humana

A expressão “Arte” vem do latim e significa técnica, habilidade. Ligada às manifestações humanas de cunho estético ou comunicativo, refletindo traços da personalidade dentre outros sentimentos característicos do ser humano. Através dela o indivíduo desvela sua capacidade de criar e recriar, interpretar, manifestar sua visão de mundo, seu temperamento, seu senso crítico, suas crenças, bem como sua aptidão técnica e criativa.

Desde a antiguidade as pessoas já passavam seus ensinamentos às gerações mais novas de modo informal, objetivando garantir sua sobrevivência. Através de um processo de observação, jovens e crianças imitavam os mais velhos, construindo seus instrumentos e muito precocemente já fabricavam com os adultos seus utensílios,

objetos domésticos e enfeites utilizados nas festividades, cerimônias religiosas e até em funerais.

Na contemporaneidade, a arte continua causando a mesma emoção que seus precursores empregaram em suas obras. Muitos estilos utilizados na antiguidade ainda são valorizados e utilizados para descrever as diferentes formas de produções artísticas. Desta forma, através da arte, o homem tem registrado sua evolução social, seus anseios, suas alegrias e frustrações, características comuns da sua personalidade.

Essa maneira de criar e recriar instrumentos para aperfeiçoá-los faz parte do processo de evolução civilizatória pelo qual a humanidade foi submetida ao longo de sua existência. Assim, observa-se então a existência da arte antes mesmo das salas de aula formais.

A evolução da Educação através da Arte

Com a atual concepção de ensino, onde não só o letramento e a aritmética são valorizados, a arte passa a ser utilizada como ferramenta para ilustrar os mais diversos conteúdos da educação escolar.

Todavia, ao analisar os registros históricos é possível observar que o ensino da Arte nem sempre foi aplicado com esse objetivo.

No Brasil, na primeira metade do século XX, algumas disciplinas relacionadas à Arte, tais como desenhos, músicas e trabalhos manuais, constituíam o currículo da educação básica, porém, voltado para domínio técnico e centrado na figura do professor a quem competia transmitir aos alunos os conceitos ligados aos padrões estéticos.

As escolas eram tradicionalistas e valorizavam mais especificamente as habilidades manuais com “dons artísticos”, extraídos de modelos convencionais a partir de livros didáticos que mantinham os padrões da sociedade conservadora.

Entretanto, um grande marco em relação à Arte na história da educação brasileira ocorreu na década de 1920, mais precisamente no ano de 1922 denominado de a “Semana de Arte Moderna”. Esse evento motivou um vultoso aumento de criações de museus de artes contemporâneas, associados a um grande o número de peças teatrais e de composições musicais brasileiras, tanto de cunho erudito, quanto popular.

Nessa década o movimento de arte-educação se consagrou também por conta do crescimento do interesse político nas questões da educação popular com o propósito de preparar os alunos para o trabalho e integrá-los

a cultura.

Porém, mais adiante, na era ditatorial de Getúlio Vargas (1930-1945), vários artistas foram censurados e acusados de estarem “influenciando” diretamente no conhecimento cognitivo das pessoas e criando assim argumentos para contestar seu governo.

Com o propósito de mudar esse panorama, em 1932, através do Decreto 18.890/32, o então presente torna obrigatório nas escolas públicas a disciplina de canto orfeônico, onde a música passa a ser utilizada como veículo de exaltação à pátria, proporcionando a divulgação do seu regime de governo.

Naquela oportunidade as disciplinas de desenho, teatro, música e trabalhos manuais, passaram a integrar os currículos oficiais das escolas primárias e secundárias, onde os conteúdos trabalhados se estruturavam nos modelos ditados pelas classes dominantes.

Mais adiante, no final da década de 1960, início de 1970, tentaram unir as manifestações artísticas que ocorriam fora do espaço escolar com as que eram ensinadas dentro dele, verificando-se então a existência de um significativo número de alunos que participavam de peças teatrais e festivais musicais realizados dentro e fora do ambiente escolar. Esse propósito educacional foi se ajustando às condições políticas sociais de cada governo e mantendo sua base norteadora de “educar através da arte”.

Em 1971 com a promulgação da Lei 5692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 5692/71) que reformulou os atualmente denominados ensinos fundamental e médio, ocorre no Brasil a implantação do Ensino Técnico e, conseqüentemente, alterações na ideologia e nos propósitos do ensino da Arte nas escolas. Com esse conceito, mesmo sem se constituir área de conhecimento, em seu artigo 7º, essa Lei introduz a disciplina denominada “Educação Artística” nos então cursos de primeiro e segundo graus: *Será obrigatório a inclusão de [...] Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.*

Entretanto, essa disciplina seria ministrada como mera atividade e sem conteúdos próprios, onde o professor era a autoridade e o modelo a ser seguido. Segundo Campos (2003), *essas posturas são marcos da implantação do modelo tecnicista de educação.*

No decorrer dos anos, aproximadamente vinte cinco anos depois, em 1996, a proposta de ensinar através das artes foi garantida para todas as modalidades da educação básica através da Lei 9394/96. Essa medida da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional veio com o objetivo de contribuir para uma prática pedagógica construtiva e significativa.

Em 1997 e 1998, para nortear o trabalho docente em sala de aula, o ministério da Educação lança dois volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destinados às séries dos Ensinos Fundamentais I e II, respectivamente, definindo em sua introdução que *a educação em arte possibilita o desenvolvimento do pensamento artístico, ampliando através dele a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação do aluno.*

Esses documentos propõem ainda que no ensino fundamental a Arte vigore como Área de Conhecimento e, visando a plena formação dos alunos, trabalhe com as várias modalidades artísticas, tais como: as artes visuais, que incorpora as diversas manifestações artísticas percebidas pela visão; a música, que auxilia a criança no desenvolvimento da coordenação do ritmo corporal, como o andar, correr, saltitar; o teatro, que além de estar agregado às outras linguagens artísticas, é um instrumento de ensino que permite desenvolver a concentração e a formação de valores como a cooperação e a solidariedade; e a dança, que facilita o desenvolvimento da coordenação e da linguagem corporal, elevando a autoestima e tornando o aluno mais seguro e confiante.

A proposta da inclusão dessas modalidades tem ainda como objetivo propor um ensino de excelência que promova o desenvolvimento da sensibilidade, imaginação, percepção, pensamento crítico, auto estima, dentre outros atributos pertinentes à formação integral do sujeito.

Com essa finalidade, em 2010 foi promulgada a Lei 12.287/10 que estabelece novas diretrizes para a educação nacional no tocante ao ensino da arte, alterando a redação do § 2º do art. 26 da Lei 9394/96, que passa a vigorar *como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.*

Porém, embora todas essas ações tenham sido desenvolvidas com o propósito de utilizar a arte na educação escolar de maneira que incentive a criatividade, alargando o imaginário e a sensibilidade individual, ainda há os que vislumbram e valorizam apenas aquelas que se encontram expostas em museus, ou exibidas como grandes esculturas, pinturas e similares. Trata-se de uma visão ultrapassada do conceito de “arte” e “artista”, que, segundo Santos (2003) desapareceu com *o surgimento da arte moderna no início do século XX.*

A Arte na Formação da Personalidade do Indivíduo

Para Moreira (1991), *o desenho é a primeira escrita da criança; é linguagem onde ela pode ou não contar sua história.* Através das manifestações de sentimento, *enquanto brinca, desenha, canta, dança [...],* pode-se observar a

expressão de seu rosto, o brilho de seus olhos, a movimentação do seu corpo. Portanto, segundo a autora, a Arte possibilita a criatividade, onde *criar é o ato de juntar, de conviver com os conflitos e expressá-los*.

Desta forma, aliar a arte à educação pode ser considerado uma evolução no processo de formação da personalidade do indivíduo, uma vez tratar-se de um recurso pedagógico pautado na ludicidade, que por ser atraente, prazeroso e significativo, possibilita o desenvolvimento de diferentes habilidades sócio emocionais. Através dela a criança revela sua capacidade de interpretar, criar e recriar, revelando sua visão de mundo, seu senso crítico, seu temperamento, suas crenças, seus medos e valores, além das suas habilidades técnicas e capacidade de construir e reconstruir.

A arte, além de desenvolver a criatividade, percepção, imaginação, também pode ser utilizada para despertar o lado emotivo da criança, não somente pelo seu fazer artístico, mas também pela sua proximidade com a criação adulta o que torna possível sua interpretação de mundo.

Segundo Barbosa (1995, p 61) a arte é *fundamental na educação de um País que se desenvolve*, pois é cognição, é palavra; é uma maneira diferente de interpretar o mundo e o imaginário. *Como conteúdo, representa o melhor do trabalho do ser humano*.

Analisando esse contido percebe-se que a disciplina de Arte contribui em favor do desenvolvimento intelectual a partir dos conteúdos teóricos que podem ser trabalhados, sendo que, no curso desse processo estimula a evolução das habilidades criativas, dos sentimentos e emoções, interferindo na formação da personalidade do aluno.

Como área de conhecimento ela também proporciona o aprendizado de forma integrada, uma vez que torna possível a liberdade de expressão alicerçado nos diversos eixos de trabalho, tais como o movimento, a música, as linguagens, a matemática e a natureza e sociedade. Assim sendo, a arte propicia de maneira lúdica a oportunidade de o aluno decifrar sua visão de mundo, e não somente contemplar a plasticidade que supostamente a obra exhibe.

Partindo desse pressuposto, pode-se entender que a arte proporciona a verdadeira liberdade, sendo o atalho para acessar o *inconsciente* do sujeito, independentemente do seu nível de desenvolvimento. Por ser prazerosa combate a *resistência*, estimulando a imaginação, porém desde que seja proposta respeitando a capacidade individual.

O caráter lúdico está sempre presente na verdadeira criação, e a criação tem motivações diferenciadas

para cada indivíduo indistintamente. No caso da criança, como a fantasia e a imaginação ainda não sofre a influência dos filtros da censura provocados pelas interferências do *superego*, essas criações podem vir carregadas de emoções e sem *máscaras* e reprimendas.

Ou seja, a interpretação apesar de aparecer de forma subjetiva, pode expressar seus sentimentos mais reprimidos e suas inspirações diante da sua visão de mundo e do seu momento histórico.

Considerando essas afirmações, pode-se deduzir que a educação através da arte possibilita aos alunos construir seu aprendizado num contexto lúdico, que alivia as tensões do estresse cotidiano, permitindo que sua energia psíquica se transforme em imagens e, através dos símbolos, acesse suas estruturas mentais inconscientes, revelando seu verdadeiro eu.

Assim sendo, as emoções, por estarem bem canalizadas, provocam bem estar que contribuem para o desenvolvimento saudável do indivíduo, pois estas deixam fluir suas emoções sem bloqueios e intervenções externas. Nos trabalhos desenvolvidos livremente elas podem demonstrar o seu grau de maturidade, de liberdade e de autoconfiança. Ao criar uma obra artística, como o caso de um desenho livre, a criança exercita seu “eu interior” motivado por um desafio que lhe foi lançado. Essa atividade permite que ela consiga resolver seus conflitos cotidianos ao ponto de se tornar mais confiante na organização de seus pensamentos, além de desenvolver sua autonomia o que favorece para a formação de um adulto mais independente e seguro de si.

Ao educador, no entanto, não recai a responsabilidade de interpretar e decifrar os enigmas dessas criações, mas proporcionar a oportunidade dessas crianças manifestarem seus pensamentos e fantasias de modos que consigam apontar e eliminar seus medos e suas angústias, contribuindo para a formação de adultos mais autônomos e autoconfiantes.

Inversamente, nas atividades onde se prioriza a cópia como atividade artística, a criança ao tentar reproduzir fielmente o modelo original da atividade proposta, pode ser acometida de ansiedade e insegurança proporcionada pelo medo de errar o que caracteriza sua “incapacidade”.

CONCLUSÃO

A arte pela estética, pelo prazer ou pela necessidade de sobrevivência esteve sempre presente em todas as culturas milenares, sendo que ao longo da evolução humana foi tomando proporções e propósitos diferenciados conforme a natureza de sua utilização.

A partir do contato bibliográfico com os diversos autores que defendem a Arte como instrumento de considerável importância na forma de educar, notamos que essas concepções ideológicas contribuíram para enriquecer os conhecimentos teóricos pertinentes ao ato de ensinar propriamente dito.

Observamos também que ao longo da história as diversas tendências educacionais influenciaram nos objetivos e na forma de aplicar o ensino da Arte o que nos fez entender que a educação sempre esteve a serviço das ideologias políticas de cada momento histórico, e que certamente interferiram nas práticas docentes.

Em se tratando de Arte como área de conhecimento do currículo educacional e como instrumento para alcançar a aprendizagem, percebemos uma relação de cumplicidade indissociável entre ambos, pois são conceitos que se conjugam de forma tão harmoniosa ao ponto de se tornarem partes integrantes da mesma unidade: O ato de ensinar e de aprender.

Em relação ao desenvolvimento intelectual do indivíduo, os estudos revelaram que o ensino realizado através dos recursos da Arte possibilita a estimulação dos diferentes órgãos dos sentidos, contribuindo para uma melhor desenvoltura da capacidade cognitiva do aluno de maneira que ele consiga bom desempenho em todas disciplinas curriculares.

Assim, considerando as argumentações levantadas no decorrer desta pesquisa, em situações aonde a Arte vem com o designo de atuar como parte integrante da metodologia pedagógica, acreditamos que sua utilização pode ser encarada como um avanço histórico e com interferências positivas no atendimento das necessidades mais primárias e essenciais para o desenvolvimento positivo do processo de ensino da aprendizagem.

Concluimos então que a educação aplicada por intermédio dos recursos da Arte evolui cada vez mais para um aprendizado construtivo dentro de um ambiente multidisciplinar e não repressor, proporcionando à criança a oportunidade de fluir suas emoções, ressaltando seu grau de maturidade e equilíbrio, que conjugados com as intervenções adequadas contribuem para a promoção de um aprendizado significativo e para a formação integral do sujeito.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. **Filosofia da Educação**. 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília - DF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 3.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Vol. 6.

_____. **Lei 12287/20**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 no tocante ao ensino da arte. Brasília (DF): 13/07/2010.

FERRAZ, Maria Heloisa C.T. Cortez & FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. 1ª Ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O Espaço do Desenho**. 8ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. **História da Arte**. 16ª Ed. São Paulo: Ática, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

A PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Autor(a): **Rosangela Aparecida Caccavelli Nunes**

Resumo

Este trabalho busca mostrar a importância da Psicomotricidade no desenvolvimento infantil. A psicomotricidade contribui para o desenvolvimento integral e as habilidades motoras na qual são aspectos inerentes ao desenvolvimento motor da criança na infância. A aprendizagem depende basicamente da vivência corporal, tais práticas exigem equilíbrio, coordenação, força que possibilitam a conscientização global e o controle dos movimentos do corpo e o desenvolvimento do esquema corporal, ou seja, a construção mental do conhecimento do próprio corpo e de seus movimentos.

Palavras-chave: psicomotricidade; desenvolvimento infantil; educação básica.

INTRODUÇÃO

Muitos outros pesquisadores realizaram importantes estudos que serefletem até os momentos atuais no âmbito da Psicomotricidade. Dentre eles Piaget. A Psicomotricidade remonta à Antiguidade, quando Aristóteles referenciava o dualismo corpo e alma. No ano de 1900, Wernick emprega pela primeira vez o termo Psicomotricidade e Dupré, em 1907, pesquisando as relações psíquicas e relações motoras, introduz o conceito de debilidade motora como um estado patológico, congênito, do movimento, em geral hereditário e familiar, caracterizado pela exaltação dos reflexos tendinosos, perturbação do reflexo plantar, (...) que chegam à impossibilidade de realizar voluntariamente a resolução muscular (MELLO, 2006).

Breve histórico sobre a Psicomotricidade

De acordo com Fonseca (1996) e Oliveira (2002), o termo psicomotricidade surgiu significando um

entrelaçamento entre o movimento e o pensamento, sendo considerada uma área do conhecimento que nasceu a partir dos estudos médico neurológicos do final do século XIX, onde se caracterizou a motricidade como função do sistema nervoso pela qual se manifesta o movimento realizado a partir dos estímulos conduzidos nas zonas do córtex cerebral situadas mais além das regiões motoras. Buscando compreender a gênese da psicomotricidade que muitos estudos surgiram enfatizando os aspectos psicomotores para explicar o desenvolvimento psíquico do ser humano.

O termo Psicomotricidade emergiu com os trabalhos de Dupré por volta de 1905, teve como ponto de partida uma elaborada reflexão sobre o movimento corporal, no qual definiu de forma rigorosa a debilidade motora, a instabilidade, e perturbações emocionais. Sendo um eixo essencialmente neurológico, o propósito é definir a realidade do fenômeno da consciência de si, que se manifesta, sobretudo, como consciência da imagem do seu corpo, isto é, esquema corporal na abordagem fisiológica e psicanalítica. A Psicomotricidade se preocupa com o homem na relação do corpo com a mente através da ação psicomotora como meio de tomada de consciência das possibilidades motoras de agir e de expressar-se em relação ao seu mundo interno e externo, como assim, se baseia Almeida (2007, p.17) na definição da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade:

“É a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Esta relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas”. (ALMEIDA, 2007, P 17)

A importância da psicomotricidade para o desenvolvimento cognitivo

Na infância, a psicomotricidade é de suma importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Essa ciência leva igualmente a criança a um desenvolvimento global e multidisciplinar. O corpo é nosso universo particular. Nele nos movemos, sentimos, agimos, percebemos e descobrimos novos universos. Tudo está devidamente gravado nesse corpo, e é na infância que determinamos o que será bem gravado e o que nem tanto. A psicomotricidade auxilia esse universo em formação a se descobrir por inteiro, através de estimulação e exploração concreta do mundo que a rodeia, toca e integra. Aprender, movimentar, sentir esse universo e partilhar com outros, será determinante na estruturação da pessoa que se forma.

É muito importante ressaltar que o movimento é a primeira manifestação na vida humana, porque desde a vida intrauterina executamos movimentos com o nosso corpo, no qual vão se estruturando e exercendo

grande influência no comportamento. A partir desta preliminar ideia e através da prática no meio escolar, pensamos a psicomotricidade como um instrumento valioso que nos ajuda a promover atividades preventivas e de intervenção, oferecendo resultados aceitáveis em situações de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Como mostra Assunção & Coelho, (1997, p.108) a psicomotricidade é a “(...) educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas”.

Também possui dois objetivos: “assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano”.

O que sentimos, pensamos e modo como agimos é expressos através dos nossos movimentos, muitas vezes inconscientemente.

Desenvolvendo o esquema corporal da criança preservamos a eficiência física, emocional e psíquica, relacionando com o meio e consigo mesmo. Seu desenvolvimento e a aprendizagem se processam, com a ação da mesma sobre o ambiente social e físico. É um processo intrigante, onde a combinação de fatores sociais, biológicos e psicológicos resulta em mudanças de qualidade. Sendo assim, desenvolvimento está relacionado com aprendizagem de diversas maneiras, aumentando a experiência de si mesmo.

O educador deve se ater às etapas do desenvolvimento do indivíduo, facilitando a aprendizagem, baseando seu trabalho no afeto, na confiança e na empatia. Nota-se, assim, a importância do trabalho da psicomotricidade no processo de ensino-aprendizagem, pois a mesma está diretamente unida às bases afetivas, motoras, simbólicas e cognitivas.

Segundo Assunção & Coelho (1997, p 108)

(...) a psicomotricidade integra diferentes técnicas trabalhando o corpo, em todas as suas partes, relacionando-o com a afetividade, o pensamento e o nível de inteligência. Ela enfatiza a unidade da educação dos movimentos, ao mesmo tempo em que põem em jogo as funções do intelecto. As manifestações motoras são indicativas do desenvolvimento mental esperado.

Para a criança as atividades motoras são de grande importância porque evidenciam suas primeiras atividades cognitivas. Elas facilitam e promovem a exploração do meio em que vive utilizando os órgãos dos sentidos, levando a criança a analisar o que será necessário para se relacionar com os outros indivíduos (social).

A educação psicomotora na idade escolar, portanto, deve ser primeiramente uma experiência ativa, onde o indivíduo se confronta com o meio físico e social. A educação vinda dos pais e da escola, não tem a função de ensinar o educando comportamentos motores, mas proporcionar ajustamento em equipe e individual. As práticas aplicadas na equipe aprimoram o entrosamento e a socialização dos indivíduos, proporcionando o desenvolvimento motor e psíquico. Atividades que necessitam das expressões, dos gestos, dos movimentos corporais precisam ser destacadas, pois favorecem desenvolvimento fisiológico, emocional e social.

Baseando-se neste estudo, nota-se a importância das atividades motoras na educação inicial, pois elas contribuem para o desenvolvimento global dos indivíduos, porém, estes passam por fases diferentes uns dos outros e cada fase exige atividades propícias adequadas a elas. A psicomotricidade deve ser levada em consideração pelos profissionais da educação, pois auxilia o desenvolvimento motor e intelectual do indivíduo, sendo que o corpo e a mente são elementos conjuntos da sua formação integral e humana.

O desenvolvimento cognitivo segundo Piaget

A concepção é a primeira etapa do desenvolvimento humano, onde ao nascer a criança já nasce pronta para explorar e aprender com suas experiências. Jean Piaget (1998) acreditava que a experiência ativa com o mundo é essencial para o desenvolvimento cognitivo, na qual as crianças constroem seu mundo ao ordenar o material bruto que lhes é fornecido pelo som, cheiro ou visão.

Piaget atribuía grande importância à maturação orgânica e a adaptação do sujeito ao meio em que vive. O autor divide o desenvolvimento em períodos de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, caracterizando aquilo que o sujeito consegue fazer de melhor em cada faixa etária. Piaget (1998) acreditava que o conhecimento de como acontece o desenvolvimento da criança em cada etapa facilita a prática pedagógica.

Estágios do Desenvolvimento Cognitivo (0 aos 2 anos)

Sensório – motor e subestágios

As realizações do bebê consistem em grande parte na coordenação de suas percepções sensoriais e em comportamento motores simples que acontece através de seis subestágios. Neste período, os bebês reconhecem a existência de um mundo por meio da percepção e dos movimentos e começam a interagir com ele. As características dos subestágios do período sensório motor são:

1º *Subestágio*- 0 a 1 mês: esquemas de reflexos exercitados, giro involuntário da cabeça, sucção, movimentos de olhar e agarrar.

2º *Subestágio* - 2 a 4 meses: reações circulares primárias, repetição agradável de algumas ações.

3º *Subestágio*:- 4 a 8 meses: reações circulares secundárias: consciência ampliada dos efeitos das próprias ações sobre o ambiente.

4º *Subestágio*- 8 a 12 meses: coordena as ações circulares secundárias e combina os esquemas para atingir efeito desejado. É primeira forma de resolução de problemas.

5º *Subestágio*- 12 a 18 meses: reações circulares terciárias com variação deliberada dos meios de resolução de problemas, experimentação para ver as consequências;

6º *Subestágios*- 18 a 24 meses: inicia a representação simbólica, as imagens e as palavras passam a representar objetos familiares, invenção de novos meios de resolução de problemas através de combinações simbólicas.

No período sensório-motor a criança conquista o seu universo e o desenvolvimento físico ocorre de forma acelerada e é suporte para os aparecimentos de novas habilidades como sentar, andar, sendo capaz de realizar uma diferenciação progressiva entre o seu eu e o mundo exterior.

Estágios do Desenvolvimento Cognitivo (2 a 6 anos)

Pré-Operatório de Piaget

Esta fase é marcada em especial, pelo aparecimento da linguagem oral, o que permitirá a criança dispor além da inteligência prática construído na fase anterior da possibilidade de ter esquemas de ação interiorizados chamados de esquemas representativos ou simbólicos.

O pensamento pré-operatório indica a inteligência com ações mentais o que chamamos de pensamento egocêntrico, ou seja, pensamento centrado no ego. Outra característica é a atribuição da forma humana a objetos e animais, como por exemplo, as nuvens podem ser vistas como animais ou rostos. Falta-lhe a reversibilidade que é uma condição de pensamento para que haja uma operação.

Piaget (1998) coloca que nesta fase observa-se uma habilidade física cada vez maior, uma confiança na aparência cada vez menor e uma maior atenção a qualidades com grande destaque ao papel dos companheiros.

A criança compreende problemas de seriação, conservação e inclusão, parece prestar menos atenção a propriedades superficiais dos objetos. Na relação com os amigos, a criança se envolve em monólogos coletivos em vez de diálogos e tem dificuldade de levar em conta o conhecimento do ouvinte para se comunicar eficientemente, veem a moralidade como sendo imposta de fora e não levam em consideração as intenções. Parece haver uma espécie de mudança nas estruturas básicas do pensamento da criança, refletida em todos os aspectos do seu funcionamento.

Estágio do Pensamento Operatório Concreto de Piaget (6 a 12 anos)

É o início da construção lógica, a capacidade da criança estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vistas diferentes. Tornam capazes de realizar operações concretas ações internalizadas que se ajustam a um sistema lógico.

No plano afetivo, significa que ela será capaz de cooperar com o outro, trabalhar em grupo e ter autonomia pessoal e no plano intelectual surge uma nova capacidade: consegue realizar uma ação física ou mental dirigida para um objetivo e revertê-la para o início. Ao que se refere aos novos aspectos do pensamento a criança: conseguem perceber e considerar mais de um atributo de um objeto de uma vez e forma categorias de acordo com critérios múltiplos.

Entendem que algumas propriedades de um objeto vão permanecer as mesmas, mesmo quando outras são alteradas. Adquirem a convicção de que é necessário que algumas qualidades sejam conservadas, apesar de mudanças aparentes. Comparam mentalmente as mudanças em dois aspectos de uns problemas e percebem como uma compensa a outra.

Entendem que algumas operações podem negar ou reverter os efeitos de outras; conseguem se comunicar de maneira mais eficaz, e pensar como os outros a percebem e entendem que uma pessoa pode sentir de uma maneira e agir de outra. Consegue regular as interações uma com as outras, e brincar com jogos baseados em regras. Julgam os comportamentos e levam em conta as intenções.

Estágio Operatório Formal (12 anos em diante)

Neste período operatório formal as estruturas cognitivas da criança estão mais maduras. Acontece a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal, abstrato, pois passa a dominar progressivamente a capacidade de abstrair criar ideias sobre o mundo.

Atinge o equilíbrio entre pensamento e realidade, e compreende a importância da reflexão para a sua ação sobre o mundo real, na qual o raciocínio é baseado em hipóteses verbais e não mais somente em objetos. As principais características desses estágios são: raciocínio hipotético dedutivo, raciocínio sobre o real e o possível e operações lógicas proposicionais.

Na teoria de Piaget (1998) os conceitos básicos são:

Esquemas: estruturas mentais ou cognitivas pela qual o indivíduo se adapta e organiza o meio e a existência dessas estruturas são incluídas por meio dos comportamentos do sujeito. Ao nascer a criança possui poucos esquemas como sucção, preensão, e à medida que cresce seus esquemas tornam-se mais refinados causando o desenvolvimento cognitivo.

Os processos responsáveis pela evolução do desenvolvimento cognitivo são: Assimilação e Acomodação.

Assimilação: é o processo cognitivo que a pessoa integra um novo dado motor ou conceitual nos esquemas de comportamento já existentes. A assimilação ocorre num processo contínuo, pois o ser humano está sempre processando grande número de estímulos.

Acomodação: o conflito cognitivo acontece diante de certas situações, na qual o organismo é impedido de se modificar, de se transformar para se ajustar as situações do ambiente. A acomodação pode acontecer por intermédio da criação de novos esquemas ou da modificação de velhos esquemas, sendo que os esquemas são construídos sobre experiência repetidas vezes a compreensão e conhecimento do mundo.

O desenvolvimento cognitivo ocorre em função de constantes equilíbrios (é um estado de balanço entre assimilação e acomodação) e desequilíbrios (estado de não balanço entre assimilação e acomodação).

Piaget (1998) considerou ainda três componentes do desenvolvimento cognitivo:

Conteúdo: o que a criança conhece os comportamentos observáveis que refletem a atividade intelectual variando de acordo com a idade da criança.

Função: característica intelectual continua no decorrer do desenvolvimento cognitivo.

Estrutura: propriedades inferidas que explicam a ocorrência de determinados comportamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a prática da psicomotricidade e educação é essencialmente uma ação que envolve o corpo em todas as suas dimensões sejam elas cognitivas motoras e sociais, surge a necessidade de se constituir relações afetivas com a criança que potencialize a construção da identidade da criança. Pois a Psicomotricidade bem como pode lidar com todas as dificuldades de comportamento apresentado pelas crianças, adolescentes e adultos, visando proporcionar a reestruturação do comportamento para que nós seres humanos, sintamos-nos mais felizes e integrados na sociedade e no convívio familiar que resgatará os valores de cada um.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

ASSUNÇÃO, Elizabete/COELHO, José Maia Tereza. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

BRASIL/MEC. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil**. (Vol. 1) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

FERREIRA NETO, Carlos Alberto. **Motricidade e jogo na infância**. Rio de Janeiro: Spem, 1995.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**. São Paulo. Martins Fontes, 1988.

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLAHUE, David L; OZMUN John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2005.

GARCIA, Regina L. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DPLA, 2001.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento,psicomotricidade e educação.** São Paulo: Manole, 1986.

LAPIERRE, A. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal darelação.** Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idadeescolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: a psicomotricidade na idadeescolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MELLO, Alexandre Moraes de. **Psicomotricidade, educação física e jogosinfantis.** São Paulo: Ibrasa, 2006.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoquepsicopedagógico.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A INTERDISCIPLINARIDADE

Autor(a): **Erení de Matos**

Resumo

A pesquisa mostra que o enfoque interdisciplinar é decisivo para uma nova interpretação da realidade ambiental, que substitua a concepção fragmentária do conhecimento pela visão holística do ser humano no mundo, ou seja, da interação homem e natureza, refletindo no comprometimento do indivíduo com o futuro dessa realidade. Entende-se que a aprendizagem se inscreve no âmbito das interações sociais, e a intervenção educativa deve ser uma ação mediadora, estabelecendo uma ponte entre professor, aluno e o meio social. Ar compreender o papel de cada Assim, procurar compreender o papel de cada disciplina em trabalhos conjuntos e integradores de diferentes áreas do conhecimento no seio de um modelo educacional que possui excessiva compartimentalização e linearidade na ordenação dos conhecimentos convencionalmente estabelecidos, bem como se reveste de seriação e temporização rigidamente conduzidos, é uma contribuição para os processos em que se busca estabelecer caminhos para ações educativas mais integradores e que se aproximam de modelos interdisciplinares

Palavras-chave: educação ambiental; interdisciplinaridade; educação básica.

INTRODUÇÃO

Os PCN são referenciais curriculares elaborados pelo Ministério da Educação, distribuídos para todo o território nacional a partir de 1997. Estão organizados em conjunto de módulos abrangendo os seguintes níveis: Educação Infantil, Ensino fundamental (1^a a 4^a), Ensino Fundamental (5^a a 8^a) e Ensino Médio.

Dentro do PCN de Ensino Fundamental o “Meio Ambiente” foi inserido como um tema transversal.

A escola pode desenvolver em seus alunos as capacidades de atitudes e cuidados com o meio ambiente.

A dimensão ambiental no sistema educativo exige um enfoque pedagógico, que busque a interação das disciplinas, visando ao conhecimento integrado e não compartimentado.

Segundo MININNI – MEDINA (2001:134): “... o grande objetivo da educação, tal como se declara nos PCN, é a construção da cidadania democrática e participativa. O aspecto mais inovador destes é a consideração da importância da escola como um espaço de transformação da realidade”.

Os educadores também ampliaram sua compreensão da problemática ambiental e vêm se posicionando na contramão da educação tradicional, cujos conteúdos fragmentados não fazem conexão com a vida das pessoas.

A educação ambiental pode ser entendida como um novo projeto pedagógico que quer construir uma grande mudança de valores e de posturas educativas.

No Universo tudo se correlaciona, portanto não há como perceber os problemas ambientais tendo como ponto de partida os processos sociais e naturais a partir de onde eles são produzidos é um dos principais objetivos de uma educação ambiental interdisciplinar.

INTERDISCIPLINARIDADE

Certa vez, numa tarde de verão no Marrocos, tia Habiba foi inquirida pelos sobrinhos sobre afinal o que era um harém.

O problema era que eles se confundiam mais cada vez que tentavam compreender esse assunto. Após escutá-los, tia Habiba disse que lês estavam entalados numa tanacod (contadição). O resultado de estar preso a uma tanacod era que, quando a pessoa fazia uma pergunta, obtinha respostas demais. O que só servia para criar confusão ainda maior. “Mas o que há de mau com a confusão”, disse tia Habiba, “é que a pessoa não se sente inteligente” Entretanto, prosseguiu ela, para tornar-se um adulto era preciso aprender a lidar com a tanacod. O primeiro passo a ser dado pelos iniciantes era ter paciência. O principiante deveria aprender a aceitar que, temporariamente, cada vez que fizesse uma pergunta sua confusão só faria piorar. Isso não era motivo, contudo, para que um ser humano parasse de usar o mais precioso dom que Alá conferiu a todos nós/; a razão. “E “lembrem-se”, acrescentou tia Habiba, “ninguém até hoje descobriu uma maneira de entender as coisas sem fazer perguntas”.

Depois disso, tia Habiba faz uma longa descrição de como os haréns se modificam de uma parte do mundo para outra e, também, como se vêm modificando de um século para o seguinte, mostrando os muitos entendimentos possíveis para o que possa ser um harém. (MERNISSI, 1996:178)

Essa curta história dá-nos uma boa idéia quando se fala na fragmentação do conhecimento e na

importância de se abrir a um diálogo de saberes, onde se dá o encontro do conhecimento codificado das ciências com os saberes codificados pela cultura. O diálogo dos saberes é o caminho da interdisciplinaridade.

Dessa forma, uma linha de pensar a interdisciplinaridade é a que a pressupõe como um caminhar junto em um diálogo que permita a troca no explorar o alvo perseguido. Para que isso ocorra, impõe-se a necessidade de se estabelecer uma prática dialógica que facilite o ato da troca, de comunhão entre as áreas do saber, enriquecendo, com certeza, a construção de conhecimento sobre fenômenos complexos. Então, interdisciplinaridade, pode ser entendida como um processo de diálogo e de negociação de um trabalho co-participativo.

O ensino nas escolas muitas vezes é realizado de forma fragmentada, o aluno recebe um acúmulo de informações que muito pouco valerão em sua vida profissional.

A abordagem interdisciplinar é a integração de conteúdos entre as disciplinas.

De acordo com Carvalho:

Interdisciplinaridade é um conceito que, à primeira vista, pode parecer algo muito sofisticado e distante da prática diária do educador. No entanto, cada dia mais os educadores ambientais – têm sido confrontados com a necessidade de incorporar a dimensão interdisciplinar em suas atividades. Assim, é melhor parar a fim de refletir um pouco sobre o que significa. Afinal, de onde vem essa proposta? É mais uma metodologia? É um princípio educativo? É uma outra lógica de organização curricular dos conteúdos? São os conteúdos comuns a duas ou mais disciplinas ou campos do conhecimento? Tem que ver com a formação de equipes a partir de várias contribuições profissionais? (CARVALHO, 1998:21)

Compreende-se a interdisciplinaridade como a integração do conhecimento que busca a superação da visão fragmentada e especializada do conhecimento.

Para FERREIRA: “... a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências – ou melhor, de áreas do conhecimento”.

Pode-se referir à interdisciplinaridade como uma nova postura que possibilita a compreensão da interdependência dos fenômenos que regem a natureza e a vida em todas as manifestações (FERREIRA, 2001:22).

Segundo ASSUMPÇÃO:

O termo interdisciplinaridade se compõe de um prefixo -inter - e de um sufixo -dade - que, ao se justaporem aos substantivos - disciplina- nos levam à seguinte possibilidade interpretativa, onde: inter, prefixo latino, que significa posição ou ação intermediária, reciprocidade, interação (como “interação”, temos aquele fazer que se dá a partir de duas ou mais coisas ou pessoas-mostra-se, pois na relação sujeito-objeto). Por sua vez, dade (ou idade) sufixo latino, guarda a propriedade de substantivar alguns adjetivos, atribuindo-lhes o sentido de ação, qualidade, estado ou, ainda, modo de ser.

Já a palavra disciplina, núcleo do termo, significa a epistémé, podendo também ser caracterizado como ordem que convém ao funcionamento duma organização ou ainda um regime de ordem imposta ou livremente consentida. (ASSUMPCÃO, 2001:23-24)

A interdisciplinaridade permite ao educando desenvolver a percepção do meio ambiente, de que há interação entre todos os seres vivos existentes no planeta e o meio ambiente, do qual todos compartilham e dependem.

A Educação Ambiental ressalta a importância de trabalhar com as diversas áreas do conhecimento na leitura do ambiente, contrapondo uma visão especializada e fragmentada do conhecimento.

A interdisciplinaridade permitirá desembaraçar e compreender os processos que implica um diálogo de saberes, assim como as hibridizações entre a ciência, tecnologia e saberes que se manifestem no campo do conhecimento para a apropriação e transformação da natureza.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio salientam que a partir de um problema gerador do projeto, que pode ser um experimento ou um plano de ação para intervir na realidade local, são identificados os conceitos de cada disciplina que podem contribuir para descrevê-lo, explicá-lo e prever soluções. Com efeito, o projeto traz em sua concepção a possibilidade de integração, propiciando experiências de interdisciplinaridade. O documento lembra que o exemplo do projeto é interessante para mostrar que a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, mas mantém suas individualidades. Porém gera integração entre as disciplinas a partir da compreensão dos múltiplos fatores que intervêm sobre a realidade, bem como trabalha todas as linguagens necessárias para a construção de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático de resultados.

Assim a interdisciplinaridade tem como objetivo unir a produção do conhecimento, superando a construção dos conhecimentos ministrados pelas disciplinas como algo estanque, isolado e dissociado do ciclo de vida.

Para MÜLLER ensina que:

Logo, a interdisciplinaridade surge quando cada profissional faz análise do ambiente de acordo com seu saber específico, contribuindo para desvendar o real e apontando para outras leituras realizadas por outros profissionais. O tema comum, extraído do cotidiano, integra e promove a interação de pessoas, áreas, disciplinas, produzindo um novo conhecimento mais amplo e coletivizado. As leituras, descrições, interpretações e análises diferentes do mesmo objeto de trabalho permitem a elaboração de um outro saber, que busca um entendimento e uma compreensão do ambiente por inteiro. (MÜLLER, 2002:94)

Com este enfoque a interdisciplinaridade é entendida como ato de integração, de um trabalho participativo, rico, e que a cada descoberta tudo ao redor faz sentido.

Portanto entende-se que a interdisciplinaridade possibilita ao aluno desenvolver a percepção do meio ambiente partindo da construção do conhecimento de que há interação entre os seres vivos existentes no planeta e o meio ambiente, do qual todos compartilham e dependem.

A promoção de enfoque interdisciplinar, que se constitui em conceitos, como paz, solidariedade, igualdade, coletividade, são vitais à qualidade de vida no planeta Terra.

Segundo FLORIANI:

A interdisciplinaridade não existe de antemão. Não nasce por decreto.

É constitutiva e constituinte do processo interdisciplinar, produto de uma associação disciplinar. A ação interdisciplinar ocorre em regiões de fronteiras de representação da realidade e se amplia pela ação combinada das disciplinas presentes no programa. A fronteira não é o limite intransponível; é, porém o limite da diferenciação que permite, ao mesmo tempo, juntar-se entre diferentes domínios e separar-se das especificidades da realidade, captadas pelos procedimentos disciplinares, para fazer uma nova síntese integradora da multiplicidade do real. (FLORIANI, 2000:105)

A abordagem interdisciplinar cria uma situação que impede a relação de supremacia de uma ciência sobre a outra.

Educação Ambiental e a Abordagem Interdisciplinar

A questão ambiental deve ser entendida como uma situação limite para a sobrevivência sadia no planeta.

Conforme LEFF:

A questão ambiental, com a sua complexidade, e a interdisciplinaridade emergem no último terço do século XX (finais dos anos 60 e começo da década de 70) como problemáticas contemporâneas, compartilhando o sintoma de uma crise de civilização, de uma crise que se manifesta pelo fracionamento do conhecimento e pela degradação do ambiente, marcados pelo logocentrismo da ciência moderna e pelo transbordamento da economização do mundo guiado pela racionalidade tecnológica e pelo livre mercado. (LEFF, 2000:19)

O mito do desenvolvimento fortaleceu o sucesso da capacidade humana de produzir, ao mesmo tempo em que dominava a natureza, os homens ressaltavam a pobreza, a degradação ambiental, o acirramento das desigualdades sociais.

O enfoque interdisciplinar assume a marcar de reunificar a ciência reodernando a realidade existente, possibilitando constatar que o desenvolvimento não pode ser alcançado à custa da destruição do meio ambiente mas sim através de sua preservação.

Ainda LEFF acrescenta que:

A ciência e a tecnologia se converteram na maior força produtiva e destrutiva da humanidade. [...] Nunca antes na História houve tantos seres humanos que desconhecem tanto e estivessem tão excluídos dos processos e das decisões que determinam suas condições de existência; nunca antes houve tanta pobreza, tanta gente alienada de suas vidas, tantos saberes subjugados, tantos seres que perderam o controle, a condução e o sentido de sua existência; tantos homens e mulheres desempregados, desenraizados de seus territórios, desapropriados de suas culturas e de suas identidades. Nessa civilização supercientífica e “hipertecnologizada”, tanto os que dominam como os que são dominados, se encontram alienados de seus mundos de vida, em um mundo no qual a incerteza, o risco e o descontrole aumentam proporcionalmente ao aumento dos efeitos de domínio da ciência sobre a natureza. (LEFF, 2000:23)

A partir da degradação ambiental crescente e dos riscos gerados pela sociedade industrial, passou-se a questionar outras determinantes da crise ambiental, tais como a distribuição do poder e da riqueza e a implicação desse fator no equilíbrio do planeta.

A produção interdisciplinar de conhecimentos é um marco para a abertura de um diálogo de saberes, de recomposição do saber fracionado, essencial para embasar uma leitura crítica da realidade, quanto para buscar instrumentos para solucionar problemas ambientais concretos.

A Educação Ambiental resgata a importância de trabalhar com as diversas áreas do conhecimento na leitura do ambiente, que é complexo e não está fracionado, bem como se institui como instrumento hábil a estimular a discussão sobre as políticas econômicas que se acham vigentes.

O conhecimento é uma ferramenta para as ciências ambientais transformarem a realidade, o que se apresenta realizável somente através da prática interdisciplinar enfocada em um saber científico, por reintegrar conhecimentos e saberes fracionados, possibilitando a reapropriação do mundo pela via do saber.

O homem explorou a natureza, e a globalização gerou uma crise da racionalidade econômica concretizando-se também na desigualdade social.

A destruição das florestas, o aquecimento global, a contaminação da água, do ar, do solo e a pobreza são sintomas de uma crise de civilização marcada por um paradigma da modernidade regido pelo desenvolvimento tecnológico, que detém o domínio sobre a natureza.

A abordagem interdisciplinar registra-se dentro de uma perspectiva da ressignificação da vida e da construção do mundo atual. O homem explorou a natureza, e a globalização gerou uma crise da racionalidade econômica concretizando-se também na desigualdade social.

A interdisciplinaridade na questão ambiental procura reajustar o conhecimento para construir uma nova ordem social.

Reforça-se a necessidade de mudança de paradigmas do conhecimento e dos estilos de civilização, e o fortalecimento de uma consciência planetária sobre os riscos ambientais depende também de transformações estruturais nas relações humanas.

As agressões ao meio ambiente constituem uma constante, é preciso repensar a relação do ato de consumir e preservar a natureza, a questão ambiental envolve a todos os seres humanos, pois todos estão sujeitos aos efeitos dos problemas ambientais.

A temática ambiental desponta como fator impulsionador para que as Nações repensem os paradigmas econômicos que até o presente têm concentrado e direcionado a produção científica para satisfação dos interesses comerciais entre os países e que cada vez mais sinaliza para a necessidade de degradação ambiental, que se acha alicerçada na disciplinaridade.

A Educação Ambiental fomenta a necessidade de imprimir mudanças profundas na forma de organização social e de interação com os ciclos da natureza e o conhecimento é uma ferramenta para as ciências ambientais transformarem a realidade.

CONCLUSÃO

A necessidade de metodologias interdisciplinares é praticamente um consenso em relação ao tratamento dos problemas ambientais e das ações de Educação Ambiental.

Nessa perspectiva de superar barreiras sociais, econômicas, políticas e culturais, a ação interdisciplinar assume papel de destaque por enfatizar o processo de cooperação entre as disciplinas, permitindo assim reordenar a realidade existente.

Na evolução que se pretende, os objetivos da Educação Ambiental aproximam a necessidade dos povos de lutarem pela defesa da natureza e pela sua liberdade, em busca de uma harmonia dinâmica e saudável do homem com seu meio ambiente e de uma sociedade humana mais justa, sem dominação de um povo sobre o outro de uma classe sobre a outra.

A escola não pode estar distante dos problemas reais, numa abordagem onde o ensino é autoritário e rígido, mostra-se incapaz de desenvolver no aluno sua criatividade, sua capacidade de questionar e agir tornando-o subserviente, pois, forma consciência ingênua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUMPÇÃO, Ismael. **Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno**. In: Fazenda, Ivani Catarina Arantes; coord. **Práticas interdisciplinares na escola**. 8.ed.São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação fundamental; **PCN – Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental:introdução aos parâmetros**

curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental-Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURNIE, David. **Fique por dentro da ecologia.** 2. ed. Tradução de Denise Sales. São Paulo: Cosac of Naify, 2001.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Meio ambiente e ação política.** In: ACSELRAD, Henri (org). **Meio ambiente e democracia.** Rio de Janeiro: Ibase, 1992.

DIAS, Genebaldo Freire. **Atividades interdisciplinares de EA: manual do professor.** São Paulo: Global/Gaia, 1994.

_____. **Educação Ambiental: princípios e práticas.** 7.ed. – São Paulo: Gaia, 2001.

DUNKLE, Margaret; tradução de PAES, José Paulo. **Ecologia: um modo ponderado de explicar às crianças a preservação do meio ambiente.** 3. ed. São Paulo: Global, 2000. (coleção Vida Nova).

FERREIRA, Maria Elisa de M. P. **Ciência e interdisciplinaridade.** In: FAZEND, Ivani Catarina Arantes, coord. **Práticas Interdisciplinares na escolas.** 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FLORIANI, Dimas. **Marcos conceituais para o desenvolvimento da interdisciplinaridade.** In: PHILIPPI JR, Arlindo; TUCCI, Carlos E. Morelli, HOGAN, Daniel Joseph & NAVEGANTES, Raul, Ed. **Interdisciplinaridade em ciências ambientais.** São Paulo: Signus, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra.** São Paulo: Peirópolis 2000. (série Brasil cidadão).

GARCIA, Regina Leite. **Educação ambiental: uma questão mal colocada. Caderno de educação ambiental.** Campinas: Papirus, 1993. n. 29.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação.** Campinas: Papirus, 1995.

LEFF, Enrique. **Complexidade, Interdisciplinaridade e Saber Ambiental.** In: PHILIPPI Jr., Arlindo; TUCCI, Carlos E. Morelli, HOGAN, Daniel Joseph & Navegantes, Raul. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais.** São Paulo: Signus, 2000.

MEDINA, Naná Mininni. **Os desafios da formação de formadores para a educação ambiental.** In: PHILIPPI JR, Arlindo & PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Educação ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos.** 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública. Núcleo de Informações em Saúde Ambiental: Signus, 2002.

MERNISSI, Fátima. **Sonhos de transgressão; minha vida de menina num harém.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p.178.

MÜLLER, Jackson. **Alguns caminhos para efetivação da educação ambiental em unidades regionais: ênfase em bacia hidrográfica.** In: PHILIPPI JR, Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi, ed. **Educação ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos.** 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde

Pública. Núcleo de Informações em Saúde Ambiental: Signus, 2002.

PHILIPPI, Luis Sérgio. **Desafios da aplicação de princípios básicos na implementação de projetos de educação ambiental.** In: PHILIPPI JR, Arlindo & PELICIONI, Maria Cecília Focesi, ed. **Educação ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos.** 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública. Núcleo de Informações em Saúde Ambiental: Signus, 2002.

PHILIPPI JR, Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Alguns pressupostos da educação ambiental.** In: PHILIPPI JR, Arlindo & PELICIONI, Maria Cecília Focesi, ed. **Educação ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos.** 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública. Núcleo de Informações em Saúde Ambiental: Signus, 2002.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

SISTER, Gabriel. **Mercado de carbono e protocolo de Quioto: aspectos negociais e tributação.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁTICA PSICOMOTORA

Autor(a): **Josefina Karren Muniz da Penha**

Resumo

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Mas no início tinha característica assistencialista, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade. Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão além dos aspectos legais, envolve as especificidades da educação infantil e revê as concepções sobre infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças. Neste artigo será apresentada a importância da prática psicomotora na Educação Infantil.

Palavras-chave: prática psicomotora; educação básica; educação infantil.

INTRODUÇÃO

Segundo o Referencial curricular Nacional (1998), a expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhadas da intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. E por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional paracrianças de 0 a 6 anos.

Esses fatores causaram um movimento na sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de 0 a 6 anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. Há um dever do estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1990, destaca também o direito da a este estabelecimento.

O Referencial Curricular Nacional (RCN), afirma que embora haja um consenso sobre a necessidade

de que a educação para as crianças deva promover a integração sobre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com um desses aspectos.

Segundo o RCN, a concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no inteiro de uma mesma sociedade e época. A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico, e é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve.

O RCN afirma também, que o processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exerce a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar, elas constroem conhecimentos a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais, pois embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc., possam ser de grande valia para desvendar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. A instituição de educação infantil deve proporcionar o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação.

Antunes (2004), afirma que a educação infantil vive seu grande momento, e que as novas descobertas sobre a mente humana e a maneira pela qual ela se processa, a memória, a emoção, a linguagem, a atenção, a motivação, a ação e a aprendizagem, isolam de forma definitiva dois preconceitos tradicionais que reduzem o sentido do trabalho pedagógico com as crianças do nascimento até os seis anos de idade.

Para o autor o primeiro preconceito é de que nessa idade a criança ainda não aprendia significativamente, e por isso para ela não era necessário frequentar uma escola, bastando apenas um espaço de aguardo, um depósito de esperança para o amadurecimento. O segundo preconceito era que a educação infantil necessitaria separar com rigidez a hora gostosa de brincar, da hora chatíssima de aprender. Assim, expressa seu espanto, pois mesmo com os novos estudos sobre a mente humana trazida pelos avanços das ciências cognitivas tenham abalado os postulados dessas ideias retrógradas, elas continuam muito fortes e tal como fantasmas, assumem proporções danosas e irreversíveis, prevalecendo em alguns lugares e ameaçando a educação da mais importante fase da vida humana para a construção da ternura e da sabedoria, da criatividade e do domínio

sobre as conquistas dos conhecimentos.

A prática psicomotora

Segundo Sánchez (2003), a psicomotricidade deve ser entendida como uma educação corporal básica na formação integral da criança. Pois na sua evolução a criança passa por duas etapas fundamentais, tal como estuda a teoria piagetiana.

Etapada do reconhecimento de si mesmo: a criança constrói a partir do contato e do vínculo com o outro a imagem de si, que reconhece diante do espelho e que testemunha a adequada relação que viveu com sua mãe ou figura materna.

Etapada descentração: é nessa etapa que a criança vá querer se abrir para o mundo; (...) quer abraçá-lo com toda sua afetividade, suas emoções e suas pulsões o momento que corresponde ao processo de assimilação/ acomodação/ adaptação, descrito por Piaget, conforme citado por Sanchez (p. 2015/2003).

Uma vez que a criança manifesta sua globalização. Todo seu potencial de expressividade motora, e põe em jogo suas capacidades de abertura ao mundo, considera-se este um ótimo período da psicomotricidade. Segundo o autor, a expressividade motora pode ser situada a partir de três componentes básicos, que estão estreitamente ligados: *o aspecto neuromotor*, que facilita a observação das possibilidades motoras a partir da qualidade do movimento, do ajuste corporal, do tônus, da predominância lateral; *o aspecto afetivo-relacional*, que permite captar o que pertence à afetividade da criança, a emoção que acompanha suas vivências de prazer-desprazer no espaço, com os materiais e com relação ao outro; e *a dimensão cognitiva a partir dos aspectos perceptivo-motores*, que manifesta como a criança descobre o espaço e o integra em seu conhecimento, como se estrutura no tempo, como utiliza e opera com o material, como organiza os objetos e como estrutura seu esquema corporal e vai integrando aspectos de sua imagem.

A prática psicomotora na escola comum, conforme afirma a autora, tem um aspecto preventivo e educativo. Usa-se o termo preventivo, uma vez que pode ajudar a prevenir certo número de dificuldades de comportamento, de aprendizagem, por se tratar de uma prática não diretiva, em que o adulto que intervém

pode observar, com suas estratégias pedagógicas, as crianças em momentos de expressão intensa e espontânea, vividos através do jogo em um ambiente que dá segurança, a partir da dinâmica imaginária que o acompanha.

Segundo Sánchez (2003), para desenvolver atividades da prática psicomotora, o espaço deve ser amplo ventilado, com possibilidade de acolher objetos de diversas qualidades e grupos de crianças de idades compreendidas entre 0 e 7 a 8 anos. Esse espaço pode ser específico para a atividade ou um espaço multiuso, deve ser organizado pelo educador (ou psicomotricista), antes da entrada das crianças, com uma ordem estável, que permita a antecipação do que vai ocorrer ali, e de maneira que se sintam acolhidas e seguras. Neste espaço acontecerão as diversas atividades, distinguindo-se duas situações consecutivas:

Situações de prazer sensório-motor: onde predominam as atividades de expressividade motora, o jogo e as ações facilitadoras da vivência e o prazer proprioceptivo que envolve a musculatura, as articulações e, portanto o tônus muscular; se acolhem também atividades sugeridas das necessidades e dos desejos inconscientes das crianças que, pela possibilidade de expressão que têm, podem se for compensando e elaborando, conduzindo-se a uma estabilidade emocional maior. Essa é a vivência psicomotora, que se facilita a primeira parte da sessão, seguindo o processo de maturação das crianças.

Refere à autora que as atividades motoras e espontâneas adquirem o aspecto lúdico em sua realização e em sua dinâmica, convertendo-se em jogos facilitadores de experiências e de aprendizado para cada criança em seu grupo-classe.

Situações de representação: nesta privilegia-se a expressão através da plástica, do desenho, da modelagem, da construção, da palavra verbal e/ou escrita, dos jogos sociais, etc. Aqui a expressividade motora é menor, uma vez que a criança realiza atividades que levam à tomada de distância da atividade motora e lúdica para passá-la a outros níveis mais elaborados e cognitivos. Atividades essas que podem ser realizadas de forma individual, em pequeno grupo ou coletivamente, segundo os objetivos colocados, pois por meio da realização de construções, desenhos modelagens, elaboração de textos e diálogos, se favorecem as representações mentais, que são o resultado de toda a mobilização do imaginário que se produziu através do trabalho anterior por via do corpo e das emoções. Por abranger um campo preventivo, na área da educação, o ideal seria que todos os educadores tivessem um conhecimento básico sobre a psicomotricidade.

O professor e a psicomotricidade

Segundo Coelho (2001), o professor pode ajudar muito em todos os níveis, na estimulação para o desenvolvimento cognitivo e para o desenvolvimento de aptidões e habilidades, na formação de atitudes de uma relação afetiva saudável e estável (criando uma atmosfera de segurança e bem-estar para a criança) e, sobretudo, respeitando e aceitando a criança do jeito que ela é.

Para ela o desenvolvimento psicomotor tanto das crianças normais quanto das crianças portadoras de distúrbios, requer o auxílio constante do professor, através da estimulação na sala de aula e do encaminhamento quando se fizer necessário. A autora afirma que, a ação educativa da escola consiste em desenvolver a espontaneidade adaptada ao ambiente, e para isso é necessário que o professor tenha conhecimento do ritmo de desenvolvimento de cada criança, criando condições para o seu progresso. O que só é possível quando o ambiente possa lhe beneficie no contato com outras crianças de mesma idade, oferecendo-lhe a participação e atividades coletivas alternadas com as tarefas mais individuais.

Para a autora na idade pré-escolar, a prioridade é a atividade motora global, a criança, nesse estágio, dirige intencionalmente as explorações a um fim específico, chegando a ele com segurança e sem dificuldade, pois ela dispõe uma verdadeira memória do corpo, carregada de afetividade. Orientada também pelo afeto, ela depende de suas experiências vividas anteriormente com sucesso e valorizadas pelo adulto, a energia usada em seu movimento não é impulsiva. Escreve Coelho (2001) que, *“o movimento da criança melhora através do pensamento enriquecido pela representação interna da habilidade melhor desenvolvida e executada, pois inteligência-pensamento-ação constituem um círculo fechado”*.

A educação psicomotora na idade pré-escolar deve ser uma experiência ativa de confrontação com o meio, afirma a autora, pois a ajuda educativa proveniente dos pais e do meio escolar tem a finalidade não de ensinar à criança comportamentos motores, mas de permitir-lhe exercer a função de ajustamento, individualmente ou com outras crianças.

O que não se deve esquecer em momento algum é que o papel do professor na educação infantil não é o de alfabetizar, mas sim de estimular funções psicomotoras necessárias ao aprendizado formal. O professor deve através de seu conhecimento e sensibilidade, dosar teoria e prática de maneira gradual, combinando os estímulos adequados para cada tipo de aluno.

CONCLUSÃO

Com essa preocupação, e por estar atuando na educação infantil há um bom tempo, esta pesquisa veio enriquecer nosso trabalho, possibilitando-nos desenvolvê-la na prática.

Este interesse motivou e direcionou este estudo que atinge seu objetivo maior; o de possibilitar uma leitura que educadores e outros leitores a reconhecerem sua responsabilidade diante do desenvolvimento da criança nos ambientes escolar, familiar e outros meios sociais.

BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, Celso - **Educação Infantil: prioridade imprescindível**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRASÍLIA: MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, Introdução, volume 1.
- COELHO, Maria Teresa; José, Elisabete da Assunção; **Problemas de Aprendizagem**, São Paulo: Ática, 2001.
- COSTE, Jean-Claude - **A Psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- FONSECA, Vitor, **Manual de Observação Psicomotora - significação Psiconeurológica dos fatores Psicomotores**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GOMES, Maria P. - **O Conceito de Distúrbios Psicomotor**. In oliveira, Vera B.; Bossa Nádia A. (orgs.) **Avaliação Psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- LE BOULCH, Jean, **O desenvolvimento psicomotor do nascimento aos 6 anos**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- NEGRINE, Airton, **O corpo na educação infantil**, Caxias do Sul: EDUCS, 2002.
- SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz; Martinez, Marta Rabadán; Peñalver, Iolanda vives - **A Psicomotricidade na Educação Infantil: uma prática preventiva e educativa**, Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOVIMENTO E HABILIDADES MOTORAS

Autor(a): **Adriana de Menezes Martins**

Resumo

A prática da psicomotricidade no âmbito escolar tem o objetivo de desenvolver as potencialidades dos alunos, respeitando suas potencialidades dentro do processo educativo, proporcionando atividades que possam servir de ferramenta de ação no auxílio do desenvolvimento da aprendizagem. Pretende-se nesta pesquisa demonstrar que a psicomotricidade contribui para o desenvolvimento dentro do processo ensino aprendizagem, na qual a proposta educativa, precisa considerar a psicomotricidade como essencial no desenvolvimento psicológico da criança, pois a mesma, manifesta formas de sentir, pensar e de agir que caracterizam suas relações com o mundo físico e social.

Palavras-chave: psicomotricidade; educação infantil; desenvolvimento psicológico.

INTRODUÇÃO

Segundo Ferreira Neto (1995), o movimento é à base da ação do sujeito com o mundo e outras pessoas, sendo o mediador, de um comportamento que ocorre a partir da interação que recebe do meio em que vive. O movimento é indispensável para o equilíbrio físico, cognitivo, social e afetivo, os quais, por sua vez, são condicionantes do desenvolvimento motor, o que significa: *O movimento que permite à criança encontrar um conjunto de relações (sujeito, as coisas, o espaço) necessárias ao seu desenvolvimento motor, aprendendo a perceber e a interacionar o vivido, o operatório e o mental.* (FERREIRA NETO, 1995, p.115).

Os movimentos construídos pelos sujeitos, em cada situação, são construções essas que dependem tanto dos recursos biológicos e psicológicos de todas as pessoas, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive. (FREIRE, 2002, p.22).

Ao nascer à criança é caracterizada por uma atividade motora do tipo reflexo e após os primeiros meses começam os movimentos intencionais, o desenvolvimento motor é a base para adquirir habilidades em níveis posteriores e (FERREIRA NETO, 1995) conceitua desenvolvimento motor como:

[...] aspecto do comportamento motor e do controle motor que está diretamente relacionado com o estudo das mudanças ou transformações no desempenho motor durante os diferentes momentos da evolução da vida do indivíduo. (FERREIRA NETO, 1995, p.4).

Freire (2002) diz que os esquemas motores correspondem no plano da inteligência corporal, as representações mentais ou pensamentos no plano da inteligência conceitual, surgindo então o comportamento inteligente.

As aquisições básicas do desenvolvimento psicológico e locomotor são devido ao caráter lúdico que envolve as atividades físicas da criança, pois o brincar é a ocupação mais importante para a criança. As brincadeiras ocupam papel central no desenvolvimento das habilidades motoras finas e movimentos globais, na qual os brinquedos são vitais para o desenvolvimento infantil.

Com os estímulos que a criança recebe do ambiente, o comportamento motor pode sofrer alterações e apresentar diferenças quanto às características apresentadas em cada idade, entendendo que:

Nas primeiras idades devesse existir uma preocupação de assegurar um papel de facilitação da ação, permitindo que todas as crianças tenham acesso à diversificação de experiência do movimento, na exploração direta de espaços e materiais. (FERREIRA NETO, 1995, p.117).

Psicomotricidade e Aprendizagem

O ser humano precisa compreender como ajudar o outro a se desenvolver, onde o ato de relação ao outro e a si próprio ajuda a desenvolver capacidades. Nesse sentido, Rossetti-Ferreira (2003) afirma que o desenvolvimento integral da criança só pode se materializar a partir do momento que a educação não se divide em parte cognitiva em detrimento afetivo, social ou motor.

O desenvolvimento psíquico da criança se traduz a partir de interações entre a criança e o seu contexto físico e social onde educador e alunos assumem uma função específica na construção do

conhecimento. As práticas em atitudes e comportamento demandam conhecimentos, e valores que são potencializadores no sentido de contribuir para o desenvolvimento da criança.

A construção da aprendizagem se dá de modo significativo com a ludicidade e afetividade que a psicomotricidade proporciona de maneira prazerosa. A aprendizagem acontece não apenas com conhecimentos culturalmente oferecidos, mas acima de tudo com a construção da identidade e de atitudes básicas para a socialização dos alunos em relação ao outro, o afeto e a capacidade expressiva das emoções. O conhecimento psicológico assume assim um ponto de referência para uma intervenção pedagógica e expande-se à área de psicomotricidade que valoriza e desenvolve capacidades. Para educar é necessário que o educador crie situações significativas de aprendizagem, para alcançar habilidades cognitivas, psicomotoras e socio afetivas. (GARCIA, 2001).

O processo educativo é realizado na família, na rua, nos grupos sociais e na escola, por isso se torna fundamental a consciência de que o lúdico fornece informações significativas a respeito da criança como suas emoções, a forma como interage com o outro, seu desempenho físico e motor e seu estágio de desenvolvimento linguístico e psicológico e sua formação moral.

Partindo do pressuposto histórico-cultural, acredita-se que a criança é um ser social, e considera sua atividade fundamental no processo de desenvolvimento, pois possui tempo e espaço determinados. Desta forma, há possibilidade de apropriação dos mais diversos conhecimentos, através de interações sociais, desde o momento em que nasce. Esta criança é sujeito atuante em seu meio, é participante no diálogo com a realidade.

Todo recém-nascido humano é imaturo e incompleto, sobretudo do ponto de vista motor, o que o torna extremamente dependente de outro ser humano. Seu acesso ao mundo e sua sobrevivência dependem da mediação de outros membros mais competentes da espécie. Por outro lado, nasce com uma organização comportamental e uma rica expressividade, que favorecem seu contato emocional e seu diálogo com outras pessoas humanas.

Esses parceiros inserem o bebê em um mundo organizado conforme as representações e expectativas que têm sobre a criança, sobre seu desenvolvimento e sobre seu próprio papel em relação a ela, representações essas adquiridas em suas experiências de vida em um meio sócio histórico específico. (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p.35).

O sucesso de um processo de ensino-aprendizagem requer a integração de três aspectos: cognitivo, afetivo e motivacional. A afetividade e a motivação é a capacidade de sentir e reconhecer as próprias

emoções comportar-se adequadamente, racionar e tomar decisões nos contextos vitais, através de suas experiências.

Tudo isso implica em atitudes que no processo educativo tenham significados relacionados ao corpo e a mente o que contribui para o desenvolvimento integral do aluno. A psicomotricidade na escola pode ser analisada como sociológico psicológico e educacional, já que reconhece o aluno como pessoas e respeita suas limitações e proporciona sentido naquilo que executa a partir de suas experiências e principalmente são realizadas com prazer e alegria.

O papel da educação psicomotora na escola

Surge a educação psicomotora, entendida como uma metodologia de ensino que instrumentaliza o movimento humano enquanto meio pedagógico para favorecer o desenvolvimento da criança. De acordo com Negrine a educação psicomotora pode ser compreendida como uma técnica:

A educação psicomotora é uma técnica, que através de exercícios e jogos adequados a cada faixa etária leva a criança ao desenvolvimento global de ser. Devendo estimular, de tal forma, toda uma atitude relacionada ao corpo, respeitando as diferenças individuais (o ser é único, diferenciado e especial) e levando a autonomia do indivíduo como lugar de percepção, expressão e criação em todo seu potencial. (NEGRINE, 1995, p. 15).

No entanto, essa técnica não pretende realçar a automação, a eficácia, destreza motora ou o rendimento motor. Pretende, na verdade, transformar o corpo em um instrumento de ação sobre o mundo, em que permitira a interação com os outros. Através de várias pesquisas, estudiosos do assunto acreditam que a psicomotricidade auxilia e capacita melhor o aluno para uma melhor assimilação das aprendizagens escolares. Assim, buscou-se trazer seus recursos para a sala de aula, na modalidade da educação psicomotora.

Em se tratando de educação psicomotora é importante ressaltar, nesse aspecto, que o professor primeiramente precisa conhecer sobre o desenvolvimento infantil e as funções psicomotoras, para

posteriormente organizar o seu planejamento de aulas.

O professor precisa ter muito claro qual o caminho a seguir, quais as necessidades de seus alunos naquela etapa do desenvolvimento em que se encontram e o que pretende alcançar com a realização de determinada atividade, ou melhor, se sua proposta de trabalho está realmente de acordo com as necessidades daquele grupo.

Acontece, muitas vezes, uma busca por receitas, como os procedimentos de um jogo, por exemplo. Porém, dessa forma, o professor acaba esquecendo-se da base fundamental, a instrumentalização teórica. De nada adianta conhecer a brincadeira ou o jogo psicomotor, se não souber aplicá-lo com significados no processo de ensino-aprendizagem.

Lapierre em relação às dificuldades de aprendizagem menciona: Nós deveríamos levar mais longe essa lógica; se a criança tem deficiências que a impedem de chegar ao cognitivo, é porque o ensino que recebeu não respeitou as etapas de seu desenvolvimento psicomotor. Sob o aspecto da prevenção, passaríamos da reeducação à educação psicomotora.

Portanto, torna-se importante estudar as funções psicomotoras, bem como sua importância para o desenvolvimento infantil. (LAPIERRE, 2002, p. 25). Logo nos deparamos com a importância do educador conhecer as funções psicomotoras e qual a sua contribuição para o crescimento infantil, pois sem esse conhecimento, o professor, poderá pular etapas do desenvolvimento motor o que causará problemas futuramente as crianças.

Seguindo esse viés sobre ação educativa como reeducativa, é interessante destacarmos a visão proposta por Le Boulch (1984) sobre a união do aspecto funcional ao afetivo.

Por meio do vínculo afetivo ou relacional podemos entender a relação da criança com o adulto, com o ambiente físico e com as outras crianças. Maneira como o educador penetra no universo da criança assume aqui um aspecto essencial. É muito importante que o professor demonstre carinho e aceitação integral do aluno para que este passe a confiar mais em si mesmo e consiga expandir-se e equilibrar-se.

O bom desenvolvimento da afetividade é expresso através da postura, das atividades e do comportamento. Por exemplo, uma criança muito introvertida, acaba apresentando insegurança e falta de espontaneidade, tem tendência de fechar também seu corpo, de não expressar seus sentimentos, vontades, ideologias e até mesmo os seus medos.

Diferentemente daquela criança extrovertida, que se mostra alegre, comunicativa, confiante, que

gosta e conseguem demonstrar seus sentimentos, conceitos, opiniões. Provavelmente, a segunda criança citada, terá maior chance de progredir em seus estudos e na vida social. Um educador, a partir de um bom conhecimento do desenvolvimento do aluno, poderá estimulá-lo de maneira que as áreas motricidade, cognição, afetividade e linguagem estejam interligadas. O aluno irá se sentir bem na medida em que se desenvolver integralmente através de suas próprias experiências, da manipulação adequada e constante dos materiais que o cercam e também das oportunidades de descobrir-se.

E isso será mais fácil de conseguir se estiverem satisfeitas suas necessidades afetivas, sem bloqueios e sem desequilíbrios tônico-emocionais. Nesse sentido, pode-se afirmar o cuidado especial que se deve tomar com as crianças sem seus primeiros anos de escolaridade.

Mediante o processo de ensino-aprendizagem é muito importante que os educadores, principalmente os de Educação Infantil, tenham conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil para que os conteúdos acadêmicos a serem trabalhados estejam de acordo com as necessidades psicomotoras daquela faixa-etária. Muitas dificuldades podem surgir com uma aprendizagem falha na escola. Está certo que algumas habilidades motoras começam a ser desenvolvidas na família, mas não se pode negar a importância dos primeiros anos de escolaridade. Por outro lado, também há alunos que já vão para a escola com problemas motores que prejudicam seu aprendizado. Existem alguns pré-requisitos, do ponto de vista psicomotor, para que uma criança tenha uma aprendizagem significativa em sala de aula.

É necessário que, como condição mínima, ela possua um bom domínio do gesto e do instrumento. Isso significa que precisará usar as mãos para escrever e, portanto, deverá ter uma boa coordenação fina. Ela terá mais habilidade para manipular os objetos de sala de aula, como lápis, borracha, régua, se estiver ciente de suas mãos como parte de seu corpo e tiver desenvolvido padrões específicos de movimentos.

É importante, também, que ela tenha uma boa coordenação global, saindo-se bem ao se deslocar, transportar objetos e se movimentar em sala de aula e no recreio. Muitos dos jogos e brincadeiras, realizados nos pátios das escolas, são, na verdade, uma preparação para uma aprendizagem posterior. Com eles, a criança pode adquirir noções de localização, lateralidade, dominância e, conseqüentemente, orientação espaço-temporal.

Um fator importante para a educação escolar é o desenvolvimento do sentido de espaço e tempo. Uma boa orientação espacial poderá capacitá-la a orientar-se no meio com desenvoltura. Do movimento que transcorre surgem as noções de tempo, duração de intervalos, seqüência, ordenação e ritmo

Outro elemento importante, também como pré-requisito para uma boa aprendizagem, é a acuidade auditiva e visual, mas só é possível propiciar estes estímulos se eles estiverem integrados e bem orientados.

O aluno, ao perceber que tem dificuldades em sua aprendizagem, muitas vezes começa a apresentar desinteresse, irresponsabilidade, agressividade, hiperatividade, baixo nível de atenção, dificuldade para seguir instruções, imaturidade social, dificuldade com a conversação, inflexibilidade, fraco planejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de destreza, falta de controle dos impulsos, entre outros.

A dificuldade acarreta sofrimentos e nenhum aluno apresenta baixo rendimento por vontade própria, cabendo ao professor identificar as dificuldades do aluno buscando formas de auxiliá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há movimentos para os homens, mas homens que se movimentam, assim como não há objetos para os homens, mas homens que os utilizam. A abordagem terapêutica concebe o corpo como campo de relação e de comunicação, cuja finalidade é mobilizar e reorganizar as funções mentais através da expressão corporal.

A Psicomotricidade é uma ciência que se estrutura sobre três pontos fundamentais: *o emocional, o motor e o cognitivo*. Essa ciência leva o indivíduo a um desenvolvimento global e multidisciplinar. Ela está enredada em todas as fases da vida do ser humano. Em cada fase, seja ela infância, adolescência, vida adulta ou velhice, pode ser utilizada como terapia e como real instrumento de melhoria de qualidade de vida.

É de suma importância salientar que o movimento é a primeira manifestação na vida do ser humano, no qual vão se estruturando e exercendo enormes influências no comportamento. A partir deste conceito e através da nossa prática no contexto escolar, consideramos que a psicomotricidade é um instrumento riquíssimo que nos auxilia a promover preventivos e de intervenção, proporcionando resultados satisfatórios em situações de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. Riode Janeiro: Wak, 2007.
- ASSUNÇÃO, Elizabete/COELHO, José Maia Tereza. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.
- BRASIL/MEC. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil**. (Vol. 1) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.
- FERREIRA NETO, Carlos Alberto. **Motricidade e jogo na infância**. Rio de Janeiro: Spem, 1995.
- FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**. São Paulo. Martins Fontes, 1988.
- FONSECA, V. da. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLAHUE, David L; OZMUN John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2005.
- GARCIA, Regina L. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DPLA, 2001.
- LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento, psicomotricidade e educação**. São Paulo: Manole, 1986.
- LAPIERRE, A. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.
- LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: a psicomotricidade na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MELLO, Alexandre Moraes de. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis**. São Paulo: Ibrasa, 2006.
- OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 10. ed.

Petrópolis: Vozes, 2007.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ROSSETTI-FERREIA M.C. **A necessária associação entre educar e cuidar**. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, v. 1, n.1, abr./jul.2003.

SCHILDER, P. **A Imagem do Corpo: as energias construtivas da psique**.

São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VAYER, Pierre. **A criança diante do mundo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COMPREENDENDO O DESENVOLVIMENTO MOTOR

Autor(a): **Adriana de Menezes Martins**

Resumo

Compreender o desenvolvimento Psicomotor é de suma importância salientar que o movimento é a primeira manifestação na vida do ser humano, pois desde a vida intrauterina realizamos movimentos com o nosso corpo, no qual vão se estruturando e exercendo enormes influências no comportamento. Os movimentos expressam o que sentimos em nossos pensamentos e atitudes que muitas vezes estão arquivadas em nosso inconsciente. A pesquisa tem o caráter predominante qualitativo, já os procedimentos metodológicos basearam-se na pesquisa bibliográfica que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, assim entendemos o conceito de psicomotricidade e suas contribuições para a aprendizagem das crianças. Visto que, a estrutura da educação psicomotora é a base fundamental para o processo de aprendizagem. Dessa maneira, compreendemos que a psicomotricidade contribui para o desenvolvimento global da criança.

Palavras-chave: psicomotricidade; desenvolvimento psicomotor; desenvolvimento global.

INTRODUÇÃO

O termo desenvolvimento motor diz respeito à interação existente entre o pensamento consciente e inconsciente e os movimentos efetuados pelos músculos, com o auxílio do sistema nervoso. Dessa maneira, estudar o desenvolvimento motor implica em compreender as transformações contínuas que ocorrem por meio da interação dos indivíduos entre si e com o meio em que vivem. Já para David L. Gallahue o desenvolvimento motor está associado às áreas cognitiva e afetiva do comportamento humano:

O desenvolvimento motor está relacionado às áreas cognitiva e afetiva do comportamento humano,

sendo influenciado por muitos fatores. Dentre eles destacam os aspectos ambientais, biológicos, familiar, entre outros. Esse desenvolvimento é a contínua alteração da motricidade, ao longo do ciclo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. (GALLAHUE, 2005, p. 03).

Podemos analisar que O desenvolvimento motor é um processo de mudança no comportamento motor, o qual está relacionado com a idade, tanto na postura quanto no movimento da criança. Como também observamos que o desenvolvimento motor apresenta características fundamentais sendo elas, as possibilidades de nosso corpo agir e expressar-se de forma adequada, a partir da interação de componentes externos, que é o próprio movimento, e através de elementos internos, que são todos os processos neurológicos e orgânicos que executamos para agir.

As primeiras tentativas de estudo do desenvolvimento motor foram realizadas a partir da perspectiva maturacional, no qual argumentava que essa ação é considerada como função de processos biológicos inatos que resulta na aquisição de habilidade motora na infância.

AS ÁREAS DA PSICOMOTRICIDADE

Para fins didáticos subdividiremos a psicomotricidade em áreas que, embora citadas isoladamente, agirão quase sempre vinculadas umas às outras; entenderemos por "Prática Psicomotora" todas as atividades que visam estimular as várias áreas a seguir:

ÁREAS PSICOMOTORAS COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

A linguagem é função de expressão e comunicação do pensamento e função de socialização. Permite ao indivíduo trocar experiências e atuar -verbal e gestualmente - no mundo. Por ser a linguagem verbal intimamente dependente da articulação e da respiração, incluem-se nesta área os exercícios fono articulatorios e respiratórios.

PERCEPÇÃO

Percepção é a capacidade de reconhecer e compreender estímulos recebidos. A percepção está ligada à atenção, à consciência e a memória. Os estímulos que chegam até nós provocam uma sensação

que possibilita a percepção e a discriminação. Primeiramente sentimos, através dos sentidos: tato, visão, audição, olfato e degustação. Em seguida, percebemos, realizamos uma mediação entre o sentir e o pensar. E, por fim, discriminamos - reconhecemos as diferenças e semelhanças entre estímulos e percepções. A discriminação é que nos permite saber, por exemplo, o que é verde e o que é azul, e a diferença entre o um e o sete. As atividades propostas para esta área devem auxiliar o desenvolvimento da percepção e da discriminação.

COORDENAÇÃO

A coordenação motora é mais ou menos instintiva e ligada ao desenvolvimento físico. Entendida como a união harmoniosa de movimentos, a coordenação supõe integridade e maturação do sistema nervoso. Subdivide-se a coordenação motora em coordenação dinâmica global ou geral, viso manual ou fina e visual. A coordenação dinâmica global envolve movimentos amplos com todo o corpo (cabeça, ombros, braços, pernas, pés, tornozelos, quadris etc.). E coloca grupos musculares diferentes em ação simultânea, com vistas à execução de movimentos voluntários mais ou menos complexos.

A coordenação viso manual engloba movimentos dos pequenos músculos em harmonia, na execução de atividades utilizando dedos, mãos e pulsos. A coordenação visual refere-se a movimentos específicos com os olhos nas mais variadas direções. As atividades psicomotoras propostas para a área de coordenação estão subdivididas nessas três áreas.

ORIENTAÇÃO

A orientação ou estruturação espacial/temporal é importante no processo de adaptação do indivíduo ao ambiente, já que todo corpo, animado ou inanimado, ocupa necessariamente um espaço em um dado momento. A orientação espacial e temporal corresponde à organização intelectual do meio e está ligada à consciência, à memória e às experiências vivenciadas pelo indivíduo.

CONHECIMENTO CORPORAL E LATERALIDADE

A criança percebe seu próprio corpo por meio de todos os sentidos. Seu corpo ocupa um espaço no ambiente em função do tempo, capta imagens, recebe sons, sente cheiros e sabores, dores, calores e movimentos. A entidade corpo é centro, o referencial. A noção do corpo está no centro do sentimento de mais ou menos disponibilidade e adaptação que temos de nosso corpo e está no centro da relação entre

o vivido e o universo.

É nosso espelho afetivo-somático ante uma imagem de nós mesmos, do outro e dos objetos. O esquema corporal, da maneira como se constrói e se elabora no decorrer da evolução da criança, não tem nada a ver com uma tomada de consciência sucessiva de elementos distintos, os quais, como num quebra-cabeça, iriam pouco a pouco encaixarem-se uns aos outros para compor um corpo completo a partir de um corpo desmembrado.

O esquema corporal revela-se gradativamente à criança da mesma forma que uma fotografia revelada na câmara escura mostra-se pouco a pouco para o observador, tomando contorno, forma e coloração cada vez mais nítidos.

A elaboração e o estabelecimento deste esquema parecem ocorrer relativamente cedo, uma vez que a evolução está praticamente terminada por volta dos quatro ou cinco anos. Isto é, ao lado da construção de um corpo 'objetivo', estruturado e representado como um objeto físico, cujos limites podem ser traçados a qualquer momento, existe uma experiência precoce, global e inconsciente do esquema corporal, que vai pesar muito no desenvolvimento ulterior da imagem e da representação de si.

O conceito corporal, que é o conhecimento intelectual sobre partes e funções; e o esquema corporal, que em nossa mente regula a posição dos músculos e partes do corpo.

O esquema corporal é inconsciente e se modifica com o tempo. Quando tratamos de conhecimento corporal, inserimos a lateralidade, já que é a bússola de nosso corpo e assim possibilita nossa situação no ambiente. A lateralidade diz respeito à percepção dos lados direito e esquerdo e da atividade desigual de cada um desses lados visto que sua distinção será manifestada ao longo do desenvolvimento da experiência. Perceber que o corpo possui dois lados e que um é mais utilizado do que o outro é o início da discriminação entre a esquerda e direita.

De início, a criança não distingue os dois lados do corpo; num segundo momento, ela compreende que os dois braços encontram-se um em cada lado de seu corpo, embora ignore que sejam "direito" e "esquerdo". Aos cinco anos, aprende a diferenciar uma mão da outra e um pé do outro. Em seguida, passa a distinguir um olho do outro. Aos seis anos, a criança tem noção de suas extremidades direita e esquerda e noção dos órgãos pares, apontando sua localização em cada lado de seu corpo (ouvidos, sobrancelhas, mamilos, etc.). Aos sete anos, sabem com precisão quais são as partes direita e esquerda de seu corpo.

As atividades psicomotoras auxiliam a criança a adquirir boa noção de espaço e lateralidade e boa

orientação com relação a seu corpo, aos objetos, às pessoas e aos sinais gráficos. Alguns estudiosos preferem tratar a questão da lateralidade como parte da orientação espacial e não como parte do conhecimento corporal.

HABILIDADES CONCEITUAL

A matemática pode ser considerada uma linguagem cuja função é expressar relações de quantidade, espaço, tamanho, ordem, distância, etc. A medida que a criança brinca com formas, quebra-cabeças, caixas ou painéis, a criança adquire uma visão dos conceitos pré-simbólicos de tamanho, número e forma. Ela enfia contas no barbante ou coloca figuras em quadros e aprende sobre sequência e ordem; aprende frases: acabou, não mais, muito, o que amplia suas ideias de quantidade.

A criança progride na medida do conhecimento lógico-matemático, pela coordenação das relações que anteriormente estabeleceu entre os objetos. Para que se construa o conhecimento físico (referente a cor, peso, etc.), a criança necessita ter um sistema de referência lógico-matemático que lhe possibilite relacionar novas observações com o conhecimento já existente; por exemplo: para perceber que um peixe é vermelho, ela necessita um esquema classificatório para distinguir o vermelho de todas as outras cores e outro esquema classificatório para distinguir o peixe de todos os demais objetos que conhece.

A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento motor é o resultado da maturação de certos tecidos nervosos, aumento em tamanho e complexidade do sistema nervoso central, crescimento dos ossos e músculos. São portanto, comportamentos não aprendidos que surgem espontaneamente desde que a criança tenha condições adequadas para exercitar-se. Esses comportamentos não se desenvolverão caso haja algum tipo de distúrbio ou doença. Podemos notar que crianças que vivem em creches e que ficam presas em seus berços sem qualquer estimulação não desenvolverão o comportamento de sentar, andar na época adequada que futuramente apresentarão problemas de coordenação e motricidade.

As principais funções psicomotoras é um bom desenvolvimento da estruturação do esquema corporal que mostre a evolução da apresentação da imagem do corpo e o reconhecimento do próprio corpo, evolução de preensão e da coordenação óculo-manual que nos proporciona a fixação ocular e olhar e desenvolvimento da função tônica e da postura em pé e reflexos arcaicos da estruturação espaço-

temporal (tempo, espaço, distância e retina).

Um perfeito desenvolvimento de nosso corpo ocorre não somente mecanicamente, mas sim que são aprendidos e vivenciados junto a família, onde a criança aprende a formar a base da noção de seu 'eu corporal'. Não podemos esquecer de citar a importância dos sentimentos da criança na fase do conhecimento de seu próprio corpo, pois um esquema corporal mal estruturado pode determinar na criança um certo desajeitamento e falta de coordenação, se sentindo insegura e isso poderá desencadear uma série de reações negativas como: agressividade, mal humor, apatia que às vezes parecer algo tão simples poderá originar sérios problemas de motricidade que serão manifestados através do comportamento.

A recreação dirigida proporciona a aprendizagem das crianças em várias atividades esportivas que ajudam na conservação da saúde física, mental e no equilíbrio sócio-afetivo. Bons exemplos de atividades físicas são aquelas de caráter recreativo que favorecem a consolidação de hábitos, o desenvolvimento corporal e mental, a melhoria da aptidão física, a socialização, a criatividade; tudo isso visando à formação da sua personalidade.

Sugestões de exercícios Psicomotores: engatinhar, rolar, balançar, dar cambalhotas, se equilibrar em um só pé, andar para os lados, equilibrar e caminhar sobre uma linha no chão e materiais variados (passeios ao ar livre), subir/ descer entre outras. Pode-se afirmar, então, que a recreação, através de atividades afetivas e psicomotoras, constitui-se num fator de equilíbrio na vida das pessoas, expresso na interação entre cognição e corpo, a afetividade e a energia, o indivíduo e o grupo, promovendo a totalidade do ser humano.

A psicomotricidade infantil, como estimulação aos movimentos da criança, tem como meta: motivar a capacidade sensitiva através das sensações e relações entre o corpo e o exterior (o outro e as coisas); cultivar a capacidade perceptiva através do conhecimento dos movimentos e da resposta corporal; organizar a capacidade dos movimentos representados ou expressos através de sinais, símbolos, e da utilização de objetos reais e imaginários; fazer com que as crianças possam descobrir e expressar suas capacidades, através da ação criativa e da expressão da emoção; ampliar e valorizar a identidade própria e a autoestima dentro da pluralidade grupal; criar segurança e expressar-se através de diversas formas como um ser valioso, único e exclusivo e uma consciência e um respeito à presença e ao espaço dos demais.

Deste modo, com o trabalho adequado da psicomotricidade em sala de aula e com o auxílio e

dedicação do educador poderá amenizar as dificuldades de aprendizagem presenciadas pelos educandos, diminuindo o fracasso escolar, contribuindo para uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Assunção & Coelho (1997, p.108) a psicomotricidade é a “educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas”. Além disso, possui uma dupla finalidade: “assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar através do intercâmbio com o ambiente humano”.

Os movimentos expressam o que sentimos em nossos pensamentos e atitudes que muitas vezes estão arquivadas em nosso inconsciente a fim de preservar a eficiência física e psicológica, desenvolvendo o esquema corporal e apresentando uma variedade de movimentos.

Através da ação sobre o meio físico com o meio social e da interação como ambiente social, processa-se o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano. É um processo complexo, em que a combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais, produz nele transformações qualitativas. Para tanto desenvolvimento envolve aprendizagem de vários tipos, expandindo e aprofundando a experiência individual.

O professor deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem e calcando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto. Ele deverá estabelecer com seus alunos uma relação de ajuda, atento para as atitudes de quem ajuda e para a percepção de quem é ajudado.

Diante disso, percebe-se a importância do trabalho da psicomotricidade no processo de ensino-aprendizagem, pois a mesma está intimamente ligada aos aspectos afetivos com a motricidade, com o simbólico e o cognitivo.

De acordo com Assunção & Coelho (1997, p 108) a psicomotricidade integra várias técnicas com as quais se pode trabalhar o corpo (todas as suas partes), relacionando-o com a afetividade, o pensamento e o nível de inteligência. Ela enfoca a unidade da educação dos movimentos, ao mesmo tempo em que põem em jogo as funções intelectuais. As primeiras evidências de um desenvolvimento mental normal são manifestações puramente motoras.

Diante desta visão, as atividades motoras desempenham na vida da criança um papel importantíssimo, em muitas das suas primeiras iniciativas intelectuais. Enquanto explora o mundo que a rodeia com todos os órgãos dos sentidos, ela percebe também os meios como quais fará grande parte dos seus contatos sociais.

Portanto, a educação psicomotora na idade escolar deve ser antes de tudo uma experiência ativa, onde a criança se confronta com o meio. A educação proveniente dos pais e do âmbito escolar, não tem a finalidade de ensinar à criança comportamentos motores, mas sim permite exercer uma função de ajustamento individual ou em grupo.

As atividades desenvolvidas no grupo favorecem a integração e a socialização das crianças com o grupo, portanto propicia o desenvolvimento tanto psíquico como motor. Os movimentos, as expressões, os gestos corporais, bem como suas possibilidades de utilização (danças, jogos, esportes...), recebem um destaque especial em nosso desenvolvimento fisiológico e psicológico.

Com base neste contexto, percebemos a importância das atividades motoras na educação, pois elas contribuem para o desenvolvimento global das crianças. Entretanto, as crianças passam por fases diferentes uma das outras e cada fase exige atividades propícias para cada determinada faixa etária. A psicomotricidade precisa ser vista com bons olhos pelo profissional da educação, pois ela vem auxiliar o desenvolvimento motor e intelectual do aluno, sendo que o corpo e a mente são elementos integrados da sua formação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

ASSUNÇÃO, Elizabete/COELHO, José Maia Tereza. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

BRASIL/MEC. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil**. (Vol. 1) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

- FERREIRA NETO, Carlos Alberto. **Motricidade e jogo na infância**. Rio de Janeiro: Spem, 1995.
- FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**. São Paulo. Martins Fontes, 1988.
- FONSECA, V. da. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLAHUE, David L; OZMUN John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2005.
- GARCIA, Regina L. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DPLA, 2001.
- LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento, psicomotricidade e educação**. São Paulo: Manole, 1986.
- LAPIERRE, A. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.
- LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: a psicomotricidade na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MELLO, Alexandre Moraes de. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis**. São Paulo: Ibrasa, 2006.
- OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- ROSSETTI-FERREIA M.C. **A necessária associação entre educar e cuidar**. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, v. 1, n.1, abr./jul.2003.
- SCHILDER, P. **A Imagem do Corpo: as energias construtivas da psique**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VAYER, Pierre. **A criança diante do mundo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): **Ester Priscila Romera**

Resumo

O artigo aqui apresentado tem como objetivo fazer os leitores refletirem sobre a educação infantil no âmbito da inclusão. Sabendo-se que, mesmo a inclusão tendo respaldo em políticas públicas a realidade nas escolas é bem longe da teoria. Será apresentado também neste estudo os resultados do convívio em escolas inclusivas sobre a formação das crianças em relação a aceitação das diferenças. Refletir sobre o ambiente escolar desde a educação infantil, por esta ser a primeira etapa da educação básica e muitas vezes o primeiro contato da criança com o ambiente escolar, e por esse período ser crítico no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência, é pensar em quais espaços será mais adequado para receber aquele aluno, quais profissionais e quais recursos pedagógicos será utilizado para tornar esse momento o mais agradável para aquela criança. A permanência e desenvolvimento total dessa criança é o que deve motivar essas adequações na escola. A aprendizagem obtida pelo professor ao longo de sua trajetória e seu empenho em buscar sempre novas técnicas para recepcionar esse aluno com suas características individuais deve ser um elemento sempre a ser debatido e observado quando falamos de inclusão.

Palavras-chave: Educação Infantil, Inclusão, Escola, Professor, Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

Na conferência mundial da UNESCO em 1990, realizada na Tailândia, o Brasil optou pela elaboração de um sistema de educação voltado para a inclusão ao assentir com a Declaração Mundial de Educação para Todos. Nosso país validou esse compromisso com a educação inclusiva ao assinar a Declaração de Salamanca e se emoldar na Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). Essa atitude fez com que muitas coisas começassem a mudar quando se tratava de inclusão no ambiente escolar como elaboração de diretrizes nacionais para a educação e alterações na legislação todas elas voltadas para a ideia de educação

inclusiva. Os reflexos dessas mudanças podem ser vistas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais ,em 1998 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LSB 9394/96,entre outras.

A avaliação especulativa desse presente artigo tem a intenção de propor no processo de aprendizagem um ambiente inclusivo, no qual as demandas de todos os participantes do processo educacional passam a ser validadas (Sekkel,2003) com base na Teoria Crítica da Sociedade. A hipótese é que a vivência e experiência de um convívio de crianças com deficiência ou outras diferenças com outras sem, em conjunto com uma equipe de funcionários motivada e vinculada no projeto escolar de inclusão tende a ter uma força transformadora nas relações ,sendo o resultado o respeito com o próximo,a aceitação das diferenças a diminuição do preconceito. A importância da experiência na formação humana é relatada por Adorno (1995^a, 1996) e Benjamin (1993).

A ORIGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, a educação infantil surge quando a mulher, que até então tinha apenas seu papel dentro do lar, precisa ou deseja sair para trabalhar. Quando esse marco ocorre a escola se torna a substituição ideal para essas crianças que outrora estavam com as mães, interagirem com outras crianças e agora professores também. No início do século XX, essa visão colaborativa, para com as mães, ganhou força e fez com que a questão pedagógica fosse deixada de lado para essa faixa etária. O caráter educacional só foi reinserido na educação infantil com a Constituição Federal de 1988 e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Só após esses dois marcos que a educação infantil foi definida como a primeira etapa da educação básica e tem como intuito o desenvolvimento completo em todas as vertentes como a questão psicológica, física, social e intelectual de crianças de até 6 anos de idade. Segundo Mendes (2010, p.47-48):

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser aferrado por fatores nutricionais, pela quantidade de interação, do cuidado e da estimulação proporcionada a criança.

Trabalhos científicos têm apontado cada vez mais a demanda que a educação infantil tem em se reestruturar

para receber esses alunos com necessidades educacionais específicas para que o seu progresso seja absoluto.

Para que se elabore um alicerce seguro para a construção da aprendizagem e sua evolução global de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) a inclusão deve ter seu início na educação infantil.

Por sua linha do tempo trazer um cenário de não atendimento ou não atendimento adequado à esse aluno com deficiência, a escola padrão não está pronta para recebe-lo. O que nos faz afirmar que as nossas escolas não sabem acolher esse público e sua transição terá que ser feita em todos os âmbitos como estrutural, instrumental, pedagógico, etc.

Hoje, essas crianças têm respaldo na lei para serem bem recebidas em qualquer escola, a LDB recomenda que:

- disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão; - realizar o levantamento dos serviços e recursos comunitários e institucionais, como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com NEE, entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte; - garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração do projeto pedagógico que contemple a inclusão; - promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE; - promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão; - solicitar suporte técnico ao órgão responsável pela Educação Especial no estado, no Distrito Federal ou no município, como também ao MEC/SEESP; - adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade. (BRASIL, 2001, p. 24-26).

Se as mudanças referidas forem realizadas as crianças terão todas suas necessidades bem acolhidas no ambiente escolar desde seu início e conseqüentemente se desenvolvendo de forma integral.

Possivelmente, uma das maiores adversidades que poderá ser encontrada pelo professor seja a prática pedagógica. Ainda que tudo que foi citado até aqui seja de extrema importância e de dependência mútua uns dos outros, a questão da prática pedagógica direcionada para esses alunos de forma intencional é um pilar importante na questão da inclusão.

Nos dias de hoje, sai de cena a questão do cuidar que era visto dentro das escolas de educação infantil e entra de forma importante o ato de educar. O primeiro ponto a ser analisado pelo professor é ter um olhar atencioso

para os seus alunos observando suas peculiaridades e simultaneamente o professor deve utilizar toda sua bagagem teórica e de vivência em outras salas de aula para criar algo que aborde a todos em sala de aula sem excluir sua busca por novos conhecimentos em prol dos seus alunos. Segundo Sacristán (1995, p.77):

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo “em andamento”. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória.

A falta de experiência dos profissionais da escola faz com que muitas vezes esses alunos portadores de necessidades especiais, os quais estão cada vez mais nas escolas, não sejam bem-vindos, causando constrangimento e evasão.

Cabe as escolas inclusivas edificarem uma história de interação com esses alunos, os vendo como cidadãos prontos para estudar. E essa noção que a escola precisará construir, envolve no seu preceito máximo a interação, afinal, você só conhece o outro através da convivência, toque, ouvindo, etc.

Cursos de formação para os professores para que sejam preparados nesse processo educacional. Essa interação proposta pela inclusão gera na sociedade o desejo de conhecer o outro e suas necessidades e diferenças, sendo moldado assim um novo caráter aonde o preconceito não consegue se instalar, conforme Arroyo (1998, p. 41)

[...] nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores-adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas.

Se olharmos para trás, há menos de 20 anos a faculdade de pedagogia nem citavam a inclusão em sua formação o que trouxe para as salas de aula profissionais sem conhecimento dessa realidade, afinal uma boa parte do que somos vem de experiências sociais e culturais que vivenciamos. Sendo assim, abordar esse tema no curso de formação de professores é uma ferramenta importantíssima para que o profissional saiba como lidar com todos os seus alunos.

Para um professor que leciona para alunos considerados padrões pela sociedade já existem divergências dentro da mesma sala de aula em relação a método de ensino e em relação a convivência um com os outros até porque temos conhecimento de que o ato de aprender é extremamente individual e específico o que significada que cada ser tem seu tempo e metodologia ideal para aprender. E ainda assim o professor pensa num modo mais amplo, pensando na turma como um todo, no momento que uma criança com necessidades especiais entra em sala de aula precisa ter seus direitos assegurados e ter a certeza de que o planejamento daquele professor poderá

ser flexível, porém sem perder a sua qualidade. Essa forma mais adaptável da sua metodologia deve ser pensada em todas as ações dele, pensando que ao receber um aluno que necessita de inclusão cada característica dele deve ser levada em consideração, buscando metodologias, recursos e estratégias que possibilitem o ensino desse aluno e que sejam feitas avaliações para ser avaliada o progresso de cada um.

No momento em que o professor detiver o conhecimento dos instrumentos de ação para efetivar sua prática educativa e não tiver só o conhecimento, mas souber operacionalizar estes instrumentos em favor de seu alunado, passará então a ter liberdade de criação e direcionamento de sua prática embasada em uma teoria viva (ZANATA,2004, P.9)

Nesse sentido o profissional de ensino começa a por em prática seus conhecimentos pedagógicas, pois sua tarefa para incluir aos demais exige desse profissional além de conhecimentos, habilidades e conhecimentos prévios para concluir suas tarefa.

CONCLUSÃO

É dentro do ambiente escolar que formamos seres com concepções diferentes sobre o próximo e ele mesmo, e essa formação só pode ser adequada quando nos relacionamos e convivemos com aquilo que todos nós possuímos de único, nossas diferenças. Nenhuma criança nasce preconceituosa, isso é algo ensinado. E como esse tipo de ensino não pode de forma alguma fazer parte do ambiente escolar, devemos enquanto professores trazer a inclusão para a mais tenra idade, para que desde cedo todos saibam respeitar e acolher as diferenças.

A colaboração e convivência entre professores e alunos gera a aprendizagem, essa troca possibilita que o professor possa analisar sua turma e criar oportunidades inclusivas para sua sala de aula, para desenvolver sempre mais as capacidades de seus alunos e assim gerar uma adaptação mais agradável e uma ação positiva no aprender. Essa colaboração pode ser prejudicada por algumas razões como a incompreensão das condições cognitivas, físicas ou sensoriais dos alunos, professores e família também, que é sempre um pilar importante no processo de inclusão na educação infantil. Se as metodologias de ensino não forem adaptadas para esse novo grupo de crianças que começam a chegar na rede de ensino a sua compreensão e aprendizagem serão prejudicadas. como afirma Ferreira e Guimaraes (2003, p. 27):

Os efeitos causados pela visão equivocada sobre pessoas com deficiência levam ao desconhecimento de suas potencialidades, o que acaba por continuar reforçando a crença

sobre sua suposta incapacidade. Esse quadro só poderá ser alterado a partir do momento em que a condição de deficiência modificar-se, tomando em consideração também as potencialidades, e não apenas os defeitos e as limitações das pessoas.

Para desconstruir alguns ideais atrelados a inclusão nas escolas regulares de educação infantil será necessários muito empenho e dedicação da equipe gestora, da comunidade e família, afinal serão encontrados alguns problemas no caminho como falta de estrutura, profissionais com uma má formação, falta de material adequado e etc. Mas o ambiente ideal para que essa transformação é dentro da escola, um ambiente de formação aonde com a convivência as estratégias vão surgindo e dando lugar a inclusão.

É a partir dessa desconstrução que vamos melhorar o processo de inclusão, torná-lo mais natural e instintivo possível. Uma criança que inicia sua vida escolar em um ambiente inclusivo aprende a respeitar o próximo de uma forma mais simples, aceita que as diferenças são bem-vindas e sabe conviver com elas sem questionamentos, espantos ou preconceitos. Aprende que quem impõe os limites são pessoas preconceituosas e ruins, pois não há limites no processo de aprendizagem, e assim sendo a educação infantil é o local principal que esses pensamentos devem ser implantados no ser humano.

Pensar em um ambiente inclusivo desde o início da formação de uma criança apresenta a ideia de que o processo de educação diz muito sobre nós mesmo e escutar o outro.

Para qualificar esse trabalho pedagógico é de muita importância a troca entre um professor comum e o professor especializado, e essa prática colaborativa requer alteração na estrutura da escola para que a ideia de trabalhar separadamente, isoladamente cada professor com sua porta fechada seja extinta e dê espaço a colaboração.

O meu olhar é nítido como um girassol. Tenho o costume de andar pelas estradas Olhando para a direita e para a esquerda. E de vez em quando olhando para trás... E o que vejo a cada momento. É aquilo que nunca antes eu tinha visto. E eu sei dar por isso muito bem... (O Guardador de Rebanhos. In Poemas de Alberto Caeiro. Fernando Pessoa)

É por meio de poemas como o de Fernando Pessoa, “O Guardador de Rebanhos”, podemos comparara rotina escolar, refletindo sobre o “olhar “do educador diante das crianças dentro do processo de aprendizagem. Se pensarmos na adversidade, o olhar do professor se torna ainda mais necessário, pois de acordo com Drago (2011) “é papel da educação formal proporcionar ao educando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades para superar o meio social já existente”, ou seja, a escola precisa promover uma educação de qualidade que respeite a singularidade de cada educando, buscando a formação de indivíduos críticos, reflexivos e participativos.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 1998.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca. Recuperado: 23 set 2021. Disponível: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

ADORNO, T.W. (1995). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ADORNO, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D.J., & Sanford, R.N. (1965). *La personalidade autoritária*. Buenos Aires: Editorial Proyección.

CROCHIK, J. L. (2006). *Preconceito, Indivíduo e Cultura* (3ª ed). São Paulo: Casa do Psicólogo.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 10. ed. Brasília, DF: Senado, 1998. BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

Brasil. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: Acesso em: 21 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

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

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.

ZANATTA, E. M. *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2004.

SANTOS, Cristiane Sousa.; ALMEIDA, Yara de Souza. *Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas*. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.21, n.3, p.1423-1432, set./dez.2017. ISSN: 1519-9029

VYGOTSKY, L. S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: Vygotsky, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEF, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad.: Maria da Penha Villa lobos. 6ª ed. São Paulo: Ícone, 1998. (Trabalho originalmente publicado em 1933).

MANTOAN, M.T. E.A Educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Disponível em: <<http://www.lerparaver/bancodeescola>>. Acesso em: 23 out.2021

HINE, J. T. Making collaboration work in inclusive. hing school classrooms: recommendations for principals. Intervention in scholl and clinic, v. 43, n. 5, p. 277-282, 2008.

PESSOA, F. “O Guardador de Rebanhos”. In: Poemas de Alberto Caeiro. (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor). Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993).

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos 7.ª ED. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação). Acesso em 25/10/2021.

QUADROS, Ronice Muller de Educação de Surdos A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMBIENTE ESCOLAR E DIVERSIDADE

Autor(a): **Ester Priscila Romera**

Resumo

O artigo aqui apresentado tem como objetivo fazer os leitores refletirem sobre a educação infantil no âmbito da inclusão. Sabendo-se que, mesmo a inclusão tendo respaldo em políticas públicas a realidade nas escolas é bem longe da teoria. Será apresentado também neste estudo os resultados do convívio em escolas inclusivas sobre a formação das crianças em relação a aceitação das diferenças. Refletir sobre o ambiente escolar desde a educação infantil, por esta ser a primeira etapa da educação básica e muitas vezes o primeiro contato da criança com o ambiente escolar, e por esse período ser crítico no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência, é pensar em quais espaços será mais adequado para receber aquele aluno, quais profissionais e quais recursos pedagógicos será utilizado para tornar esse momento o mais agradável para aquela criança. A permanência e desenvolvimento total dessa criança é o que deve motivar essas adequações na escola. A aprendizagem obtida pelo professor ao longo de sua trajetória e seu empenho em buscar sempre novas técnicas para recepcionar esse aluno com suas características individuais deve ser um elemento sempre a ser debatido e observado quando falamos de inclusão.

Palavras-chave: Educação Infantil, Inclusão, Escola, Professor, Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

Na conferência mundial da UNESCO em 1990, realizada na Tailândia, o Brasil optou pela elaboração de um sistema de educação voltado para a inclusão ao assentir com a Declaração Mundial de Educação para Todos. Nosso país validou esse compromisso com a educação inclusiva ao assinar a Declaração de Salamanca e se emoldar na Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). Essa atitude fez com que muitas coisas começassem a mudar quando se tratava de inclusão no ambiente escolar como elaboração de diretrizes nacionais para a educação e alterações na legislação todas elas voltadas para a ideia de educação

inclusiva. Os reflexos dessas mudanças podem ser vistas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais ,em 1998 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LSB 9394/96,entre outras.

Existe uma questão que vem sendo abordada na área da educação que é o fato da escola não ter sido desde sua origem construída, pensada e elaborada para todos. Sendo que essa instituição voltada para a sociedade com o intuito de ensinar tem papel fundamental na formação humana, tem como obrigação ofertar a todos os públicos condições plenas de desenvolvimento.

Para Adorno, o travamento da experiência deve-se À expressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado. Estas seriam, como já se viu, as características da “semiformação”. (Maar,1995, p.25)

Para chegarmos ao objetivo final que é termos uma educação inclusiva dispomos de alguns desafios, e entre eles, encontramos talvez o maior de todos: o preconceito. E essa barreira se enquadra num prejulgamento, formado individualmente da reflexão e experiência que cada cidadão preconceituoso leva consigo ao agir em relação a pessoas específicas. (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson &Sanford,1965; Crochik, 2006).

Ao analisarmos o preconceito como uma oposição a mudança, precisamos e xergar que isso caracteriza uma defesa psicológica em luta contra uma sensação de ameaça de fundamento na própria sociedade. O preconceito não nasce com o indivíduo, e isso nos leva a uma grande reflexão sobre a questão da socialização e rastrear o porquê nossa sociedade encontra a necessidade de usar desse formato de agressão (Crochik,2006).

A troca de experiências com aquele que é alvo de preconceito parece ser um caminho real e efetivo para ultrapassar essa barreira. A alteração das atitudes é um dos pontos chave para solucionarmos essa questão e acolhermos as diferenças, o que traz o significado de cuidado que consequentemente legitima as necessidades individuais de cada um, o que gera a conhecida ação humanizada que vai contra a indiferença.

A militância em prol da inclusão escolar é algo muito recente se avaliarmos o longo momento que muitas minorias vivenciaram a exclusão de forma ativa, sendo prejudicado inclusive de aproveitarem de oportunidades educacionais que aqueles que possuíam acesso à educação de qualidade

A reestruturação do método educacional na educação inclusiva precisa ser feita levando em conta as questões de condições adequadas de aprendizagem, acesso devido e permanência acolhedora a todos os alunos com deficiência, pois devido suas especificidades demandam muitas vezes da escola ações individualizadas.

Historicamente, pessoas com deficiência sempre foram excluídas. Viviam longe do convívio social no geral, até

mesmo em escolas eram separados nas conhecidas “classes especiais” que eram formadas conforme suas deficiências e entendendo que esses estudantes precisariam passar por um processo de normalização para participarem de ambientes comuns. Hoje temos a mudança dessa história de exclusão, onde existem leis que asseguram esses estudantes direitos educacionais iguais e de equidade educacional.

Organizar o papel da escola no que diz respeito ao processo de aprendizagem do aluno requer que olhemos um pouco para trás, para conseguirmos entender as raízes de algumas questões como a classe especial, que tinha como objetivo moldar o aluno ao que se considera “normal” para que após esse tempo aprendendo sobre a normalidade ele pudesse começar a conviver com os outros estudantes. Esse tipo de atitude da escola em querer padronizar todos os alunos, descaracterizou o papel da escola quando pensamos na questão da inclusão.

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie Homo Sapiens. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicação do uno. Morin (2011, p.49-50)

Após essa leitura podemos afirmar que a ideia de escola inclusiva nos mostra quão importante é essa reformulação nesse quesito para os alunos com deficiência. A escola precisa estar preparada para a diversidade e acolher, e respeitar e acima de tudo valorizar cada traço único de seus alunos pois só assim iremos construir uma sociedade democrática. A escola precisa de remodelar para que cumpra o seu papel social de receber a todos. A escola inclusiva é aquela que elabora seu processo de ensino aprendizagem de forma equitativa para que assim todo seu público tenha acesso as mesmas oportunidades de trabalho e na vida.

A avaliação especulativa desse presente artigo tem a intenção de propor no processo de aprendizagem um ambiente inclusivo, no qual as demandas de todos os participantes do processo educacional passam a ser validadas (Sekkel,2003) com base na Teoria Crítica da Sociedade. A hipótese é que a vivência e experiência de um convívio de crianças com deficiência ou outras diferenças com outras sem, em conjunto com uma equipe

de funcionários motivada e vinculada no projeto escolar de inclusão tende a ter uma força transformadora nas relações, sendo o resultado o respeito com o próximo, a aceitação das diferenças e a diminuição do preconceito. A importância da experiência na formação humana é relatada por Adorno (1995^a, 1996) e Benjamin (1993).

A ORIGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, a educação infantil surge quando a mulher, que até então tinha apenas seu papel dentro do lar, precisa ou deseja sair para trabalhar. Quando esse marco ocorre a escola se torna a substituição ideal para essas crianças que outrora estavam com as mães, interagirem com outras crianças e agora professores também. No início do século XX, essa visão colaborativa, para com as mães, ganhou força e fez com que a questão pedagógica fosse deixada de lado para essa faixa etária. O caráter educacional só foi reinserido na educação infantil com a Constituição Federal de 1988 e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Só após esses dois marcos que a educação infantil foi definida como a primeira etapa da educação básica e tem como intuito o desenvolvimento completo em todas as vertentes como a questão psicológica, física, social e intelectual de crianças de até 6 anos de idade. Segundo Mendes (2010, p.47-48):

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela quantidade de interação, do cuidado e da estimulação proporcionada a criança.

Trabalhos científicos têm apontado cada vez mais a demanda que a educação infantil tem em se reestruturar para receber esses alunos com necessidades educacionais específicas para que o seu progresso seja absoluto.

Para que se elabore um alicerce seguro para a construção da aprendizagem e sua evolução global de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) a inclusão deve ter seu início na educação infantil.

Por sua linha do tempo trazer um cenário de não atendimento ou não atendimento adequado à esse aluno com deficiência, a escola padrão não está pronta para recebê-lo. O que nos faz afirmar que as nossas escolas não sabem acolher esse público e sua transição terá que ser feita em todos os âmbitos como estrutural,

instrumental, pedagógico, etc.

Hoje, essas crianças têm respaldo na lei para serem bem recebidas em qualquer escola, a LDB recomenda que:

- disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão; - realizar o levantamento dos serviços e recursos comunitários e institucionais, como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com NEE, entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte; - garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração do projeto pedagógico que contemple a inclusão; - promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE; - promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão; - solicitar suporte técnico ao órgão responsável pela Educação Especial no estado, no Distrito Federal ou no município, como também ao MEC/SEESP; - adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade. (BRASIL, 2001, p. 24-26).

Se as mudanças referidas forem realizadas as crianças terão todas suas necessidades bem acolhidas no ambiente escolar desde seu início e conseqüentemente se desenvolvendo de forma integral.

Possivelmente, uma das maiores adversidades que poderá ser encontrada pelo professor seja a prática pedagógica. Ainda que tudo que foi citado até aqui seja de extrema importância e de dependência mútua uns dos outros, a questão da prática pedagógica direcionada para esses alunos de forma intencional é um pilar importante na questão da inclusão.

Nos dias de hoje, sai de cena a questão do cuidar que era visto dentro das escolas de educação infantil e entra de forma importante o ato de educar. O primeiro ponto a ser analisado pelo professor é ter um olhar atento para os seus alunos observando suas peculiaridades e simultaneamente o professor deve utilizar toda sua bagagem teórica e de vivência em outras salas de aula para criar algo que aborde a todos em sala de aula sem excluir sua busca por novos conhecimentos em prol dos seus alunos. Segundo Sacristán (1995, p.77):

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo “em andamento”. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória.

A falta de experiência dos profissionais da escola faz com que muitas vezes esses alunos portadores de necessidades especiais, os quais estão cada vez mais nas escolas, não sejam bem-vindos, causando constrangimento e evasão.

Cabe as escolas inclusivas edificarem uma história de interação com esses alunos, os vendo como cidadãos prontos para estudar. E essa noção que a escola precisará construir, envolve no seu preceito máximo a interação, afinal, você só conhece o outro através da convivência, toque, ouvindo, etc.

Cursos de formação para os professores para que sejam preparados nesse processo educacional. Essa interação proposta pela inclusão gera na sociedade o desejo de conhecer o outro e suas necessidades e diferenças, sendo moldado assim um novo caráter aonde o preconceito não consegue se instalar, conforme Arroyo (1998, p. 41)

[...] nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores-adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas.

Se olharmos para trás, há menos de 20 anos a faculdade de pedagogia nem citavam a inclusão em sua formação o que trouxe para as salas de aula profissionais sem conhecimento dessa realidade, afinal uma boa parte do que somos vem de experiências sociais e culturais que vivenciamos. Sendo assim, abordar esse tema no curso de formação de professores é uma ferramenta importantíssima para que o profissional saiba como lidar com todos os seus alunos.

Para um professor que leciona para alunos considerados padrões pela sociedade já existem divergências dentro da mesma sala de aula em relação a método de ensino e em relação a convivência um com os outros até porque temos conhecimento de que o ato de aprender é extremamente individual e específico o que significada que cada ser tem seu tempo e metodologia ideal para aprender. E ainda assim o professor pensa num modo mais amplo, pensando na turma como um todo, no momento que uma criança com necessidades especiais entra em sala de aula precisa ter seus direitos assegurados e ter a certeza de que o planejamento daquele professor poderá ser flexível, porém sem perder a sua qualidade. Essa forma mais adaptável da sua metodologia deve ser pensada em todas as ações dele, pensando que ao receber um aluno que necessita de inclusão cada característica dele deve ser levada em consideração, buscando metodologias, recursos e estratégias que possibilitem o ensino desse aluno e que sejam feitas avaliações para ser avaliada o progresso de cada um.

No momento em que o professor detiver o conhecimento dos instrumentos de ação para efetivar sua

prática educativa e não tiver só o conhecimento, mas souber operacionalizar estes instrumentos em favor de seu alunado, passará então a ter liberdade de criação e direcionamento de sua prática embasada em uma teoria viva (ZANATA,2004, P.9)

CONCLUSÃO

É dentro do ambiente escolar que formamos seres com concepções diferentes sobre o próximo e ele mesmo, e essa formação só pode ser adequada quando nos relacionamos e convivemos com aquilo que todos nós possuímos de único, nossas diferenças. Nenhuma criança nasce preconceituosa, isso é algo ensinado. E como esse tipo de ensino não pode de forma alguma fazer parte do ambiente escolar, devemos enquanto professores trazer a inclusão para a mais tenra idade, para que desde cedo todos saibam respeitar e acolher as diferenças.

A colaboração e convivência entre professores e alunos gera a aprendizagem, essa troca possibilita que o professor possa analisar sua turma e criar oportunidades inclusivas para sua sala de aula, para desenvolver sempre mais as capacidades de seus alunos e assim gerar uma adaptação mais agradável e uma ação positiva no aprender. Essa colaboração pode ser prejudicada por algumas razões como a incompreensão das condições cognitivas, físicas ou sensoriais dos alunos, professores e família também, que é sempre um pilar importante no processo de inclusão na educação infantil. Se as metodologias de ensino não forem adaptadas para esse novo grupo de crianças que começam a chegar na rede de ensino a sua compreensão e aprendizagem serão prejudicadas. como afirma Ferreira e Guimaraes (2003, p. 27):

Os efeitos causados pela visão equivocada sobre pessoas com deficiência levam ao desconhecimento de suas potencialidades, o que acaba por continuar reforçando a crença sobre sua suposta incapacidade. Esse quadro só poderá ser alterado a partir do momento em que a condição de deficiência modificar-se, tomando em consideração também as potencialidades, e não apenas os defeitos e as limitações das pessoas.

Para desconstruir alguns ideais atrelados a inclusão nas escolas regulares de educação infantil será necessários muito empenho e dedicação da equipe gestora, da comunidade e família, afinal serão encontrados alguns problemas no caminho como falta de estrutura, profissionais com uma má formação, falta de material adequado e etc. Mas o ambiente ideal para que essa transformação é dentro da escola, um ambiente de formação

aonde com a convivência as estratégias vão surgindo e dando lugar a inclusão.

É a partir dessa desconstrução que vamos melhorar o processo de inclusão, torná-lo mais natural e instintivo possível. Uma criança que inicia sua vida escolar em um ambiente inclusivo aprende a respeitar o próximo de uma forma mais simples, aceita que as diferenças são bem-vindas e sabe conviver com elas sem questionamentos, espantos ou preconceitos. Aprende que quem impõe os limites são pessoas preconceituosas e ruins, pois não há limites no processo de aprendizagem, e assim sendo a educação infantil é o local principal que esses pensamentos devem ser implantados no ser humano.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, M. G. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 1998.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca. Recuperado: 23 set 2021. Disponível: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

ADORNO, T.W. (1995). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ADORNO, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D.J., & Sanford, R.N. (1965). *La personalidade autoritária*. Buenos Aires: Editorial Proyección.

Crochik, J. L. (2006). *Preconceito, Indivíduo e Cultura* (3ª ed). São Paulo: Casa do Psicólogo.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 10. ed. Brasília, DF: Senado, 1998. BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

Brasil. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: Acesso em: 21 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

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

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1995.

- ZANATTA, E. M.** Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2004.
- SANTOS, Cristiane Sousa.;ALMEIDA, Yara de Souza.** Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.21, n.3, p.1423-1432, set./dez.2017. ISSN: 1519-9029
- VYGOTSKY, L. S.** Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotsky, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEF, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad.: Maria da Penha Villa lobos. 6ª ed. São Paulo: Ícone, 1998. (Trabalho originalmente publicado em 1933).
- MANTOAN, M.T.** E.A Educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Disponível em: <<http://www.lerparaver/bancodeescola>>. Acesso em: 23 out.2021
- HINE, J. T.** Making collaboration work in inclusive. hing school classrooms: recommendations for principals. Intervention in scholl and clinic, v. 43, n. 5, p. 277-282, 2008.
- PESSOA. F.** “O Guardador de Rebanhos”. In: Poemas de Alberto Caeiro. (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor). Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993).
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de.** Educação Infantil: fundamentos e métodos 7.ª ED. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação). Acesso em 25/10/2021.
- QUADROS, Ronice Muller de** Educação de Surdos A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

O ENSINO DE LIBRAS COMO PARTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Autor(a): **Ester Priscila Romera**

Resumo

Existe uma questão que vem sendo abordada na área da educação que é o fato de a escola não ter sido desde sua origem construída, pensada e elaborada para todos. Sendo que essa instituição voltada para a sociedade com o intuito de ensinar tem papel fundamental na formação humana, tem como obrigação ofertar a todos os públicos condições plenas de desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; LIBRAS; ambiente escolar; educação infantil.

INTRODUÇÃO

Para chegarmos ao objetivo final que é termos uma educação inclusiva dispomos de alguns desafios, e entre eles, encontramos talvez o maior de todos: o preconceito. E essa barreira se enquadra num prejulgamento, formado individualmente da reflexão e experiência que cada cidadão preconceituoso leva consigo ao agir em relação a pessoas específicas. (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson & Sanford, 1965; Crochik, 2006).

Ao analisarmos o preconceito como uma oposição a mudança, precisamos e xergar que isso caracteriza uma defesa psicológica em luta contra uma sensação de ameaça de fundamento na própria sociedade. O preconceito não nasce com o indivíduo, e isso nos leva a uma grande reflexão sobre a questão da socialização e rastrear o porquê nossa sociedade encontra a necessidade de usar desse formato de agressão (Crochik, 2006).

A troca de experiências com aquele que é alvo de preconceito parece ser um caminho real e efetivo para ultrapassar essa barreira. A alteração das atitudes é um dos pontos chave para solucionarmos essa questão e acolhermos as diferenças, o que traz o significado de cuidado que conseqüentemente legitima as necessidades individuais de cada um, o que gera a conhecida ação humanizada que vai contra a indiferença.

A militância em prol da inclusão escolar é algo muito recente se avaliarmos o longo momento que muitas minorias vivenciaram a exclusão de forma ativa, sendo prejudicado inclusive de aproveitarem de oportunidades

educacionais que aqueles que possuíam acesso à educação de qualidade

A reestruturação do método educacional na educação inclusiva precisa ser feita levando em conta as questões de condições adequadas de aprendizagem, acesso devido e permanência acolhedora a todos os alunos com deficiência, pois devido suas especificidades demandam muitas vezes da escola ações individualizadas.

Historicamente, pessoas com deficiência sempre foram excluídas. Viviam longe do convívio social no geral, até mesmo em escolas eram separados nas conhecidas “classes especiais” que eram formadas conforme suas deficiências e entendendo que esses estudantes precisariam passar por um processo de normalização para participarem de ambientes comuns. Hoje temos a mudança dessa história de exclusão, onde existem leis que asseguram esses estudantes direitos educacionais iguais e de equidade educacional.

Organizar o papel da escola no que diz respeito ao processo de aprendizagem do aluno requer que olhemos um pouco para trás, para conseguirmos entender as raízes de algumas questões como a classe especial, que tinha como objetivo moldar o aluno ao que se considera “normal” para que após esse tempo aprendendo sobre a normalidade ele pudesse começar a conviver com os outros estudantes. Esse tipo de atitude da escola em querer padronizar todos os alunos, descaracterizou o papel da escola quando pensamos na questão da inclusão.

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie Homo Sapiens. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicação do uno. Morin (2011, p.49-50)

Após essa leitura podemos afirmar que a ideia de escola inclusiva nos mostra quão importante é essa reformulação nesse quesito para os alunos com deficiência. A escola precisa estar preparada para a diversidade e acolher, e respeitar e acima de tudo valorizar cada traço único de seus alunos pois só assim iremos construir uma sociedade democrática. A escola precisa de remodelar para que cumpra o seu papel social de receber a todos. A escola inclusiva é aquela que elabora seu processo de ensino aprendizagem de forma equitativa para que assim todo seu público tenha acesso as mesmas oportunidades de trabalho e na vida.

LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em 2002, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – tornou-se reconhecida oficialmente como nossa segunda língua, por meio da lei nº 10.436, de 24 de abril. Na prática, crianças surdas utilizam a LIBRAS como sua língua primária, pois tem acesso a ela de forma visual. Existem estudos que apontam que crianças alfabetizadas em sua primeira língua tem mais facilidade de aprenderem uma segunda língua, esse fato leva autores com competência no assunto a afirmarem que seria de extremo valor para as crianças a associação do letramento na língua de sinais e na língua portuguesa. Exercendo assim o bilinguismo.

Visando a inclusão, que é o objetivo desse presente artigo, as escolas não podem excluir esse conhecimento, mas devem divulgar e difundir essa perspectiva.

A inclusão pode começar através do lúdico, utilizando o gestual bem imagético da língua, e como trabalha diretamente com o imaginário da criança eles tem uma associação rápida dos sinais com os seus significados. Evidenciasse também que o acesso tardio a língua, que seria fora da educação infantil, pode atrasar o desenvolvimentos das crianças, engolindo as etapas de aprendizagem. Trazer essa criança surda para uma escola comum rompe com muitos padrões e preconceitos, fazendo com que ela se sinta acolhida e apresentado a ela sua língua primária de uma forma acolhedora, construindo assim a ideia construtivista e cognitiva da gestualidade visual. A escola inclusiva é responsável pelo desenvolvimento social, afetivo, psicológico e motor da criança surda e também da criança ouvinte.

A LIBRAS é um pilar da inclusão de muita importância na educação infantil, pois assim como as metodologias dessas escolas essa língua é extremamente flexível e objetiva.

O educador deve conhecer não só teorias sobre como a criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e construir coisas, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição de educação infantil. Deve também refletir sobre o valor dessa experiência enquanto recurso necessário para o domínio de competências consideradas básicas para todas as crianças terem sucesso em sua inserção em uma sociedade concreta. (OLIVEIRA, 2002)

O professor e a gestão da escola tem papéis fundamentais na inclusão dentro da escola e sala de aula. São os que remodelam espaços novos e motivam a todos. Dessa forma trabalham a compreensão e aceitação de todos da sala.

Em um cenário utópico, considerando um país que honrasse com todos os seus decretos e leis e

enxergasse a sociedade com o respeito que lhe são assegurados em relação a educação independente de situação financeira, raça ou credo, aonde todas escolas tivessem estrutura para o ensino de LIBRAS como a língua de instrução. Segundo Quadros (1997), uma escola que não fosse organizada na perspectiva hegemônica da língua portuguesa, uma vez que nessa perspectiva, ela compromete e muito a escolarização da criança surda.

Apesar de serem questões repetitivas são de grande importância quando o assunto é a inclusão, pensar na estrutura física, organização espacial e algumas atividades desenvolvidas pelos professores e pela comunidade são pontos fortes quando pensamos em tornar a escola um ambiente acolhedor para essas crianças.

EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Como a educação infantil vem conquistando um espaço importante na área da educação, sendo reconhecida a partir de 1988 pela Constituição como ensino básico e ganhou um lugar de destaque com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº. 9.394/1994). Mas, ainda assim, enfrenta algumas adversidades, e uma delas é a entrada de alunos portadores de necessidades especiais em turmas consideradas regulares.

Alguns métodos são praticáveis e necessários no ambiente escolar, quando se busca a inclusão. Vimos em outros países um estudo sobre algumas formas de cooperação dentro da escola sendo feito assim um encontro entre o método comum e o inclusivo, fazendo assim com que os alunos com deficiência queiram estar naquele ambiente. Essa cooperação pode surgir tanto entre alunos, professores ou profissionais que trabalham na escola como vir a partir de uma parceria entre a escola e a comunidade em que ela está inserida.

Tanto a criança tida como “normal” quanto a criança que apresente alguma necessidade especial, essa primeira etapa de ensino é muito significativa, pois trata do momento em que o sistema cognitivo está sendo desenvolvido, e nessa etapa existem algumas necessidades que são identificadas, necessidades essas que podem comprometer a evolução da aprendizagem da criança. Como Vygotsky (1998, p. 115) diz A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.

A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria na qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e em deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (MONTANO, 2007, p.45)

Analisando a referência acima, devemos olhar o professor como uma figura cujo papel nesse processo de inclusão é um dos mais importantes e esse profissional estando sempre em formação e tendo a sensibilidade de olhar cada classe como única, saberá naturalmente que não existem fórmulas prontas, fechadas, devemos ter um olhar atento e sempre flexível para cada aluno com suas particularidades.

Como mencionado anteriormente o professor tem seu papel de extrema importância para que esse processo de inclusão seja satisfatório, mas ele não é o único que deve ser responsabilizado pela execução do projeto. Todos aqueles que compartilham do convívio com o aluno devem se responsabilizar para tornar essa experiência algo magnífico para que a educação seja entregue da sua forma mais completa para todos os alunos.

Outrora professores que lideravam classes comuns e os professores especializados trabalham de forma separatista, mas esse modelo antigo de escola vem caindo cada vez mais. A literatura vem nos motivando a trabalhar sempre de forma a agregar ambos os profissionais, pois esse é um meio eficaz para a construção de uma escola inclusiva. Ambos os profissionais tem um desejo mútuo que é auxiliar seus alunos nessa caminhada rumo a uma formação digna independente de suas especificidades, o desejo de ver seus alunos vencerem é o que motiva um bom professor e um compartilhando com o outro os seus conhecimentos só fará essa jornada ser mais inclusiva e respeitosa. Pois esse trabalho colaborativo não auxilia apenas os alunos com necessidades especiais, mas a todos da escola.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2007, p. 16).

Sabemos que a estrutura, falta de professores ou professores com uma formação ruim, são fatores que acabam por sua vez dificultando que o processo de inclusão seja executado em sua totalidade. Temos também a ciência de que alguns desses fatores exige uma movimentação nos setores de políticas públicas mas existem questões que a própria gestão da escola pode resolver, segundo Hines (2008) a atuação da direção é

fundamental para o sucesso na transformação de uma escola na perspectiva inclusiva. É através das ações do diretor que serão articuladas estratégias para facilitar o trabalho de profissionais da educação, pensando na questão da formação, tão contestada por educadores, que se tornou um verdadeiro impasse neste processo de inclusão, como também na articulação com pais e toda comunidade escolar para conscientizar sobre a questão da inclusão.

Como estamos defendendo a ideia de inclusão, aceitação a questão da diferença entre surdos e ouvintes não pode ser um fator limitante mas ser uma ponte para construir um ponte entre eles.

A escola tem como papel principal formar cidadãos, transmitir valores e conhecimentos e desenvolver habilidades através do ensino-aprendizagem, preparando eles para conviver numa sociedade cheia de diferenças, tendo um papel atuante, crítico e transformador. E nós enquanto sociedade devemos sempre colocar em pauta esse assunto para a libras seja um caminho permanente para as crianças surdas e ouvintes.

O papel da família na formação da criança é além de ser fundamental é aonde se inicia a formação da criança, é a base. Pois é nesse ambiente que ela adquire suas primeiras noções de mundo e na escola é aonde ela aplica esses ensinamentos e molda e amplia seu repertório. Mas para que esse processo seja satisfatório a escola precisa ter uma estrutura adequada e inclusiva para essas crianças potencializarem suas vivências e aprendizagens e não para que ela pare de ampliar o seu repertório. A inclusão parte do princípio que cada indivíduo é único e que suas diferenças os tornam especiais e que essas particularidades formam a comunidade escolar. Busca valorizar direitos sociais fundamentais que traz oportunidades para todos.

Precisamos sempre ficar atentos ao discurso pregado e as ações realizadas elas precisam estar sempre em harmonia e serem condizentes umas com as outras. A grande maioria dos cursos de pedagogia não oferecem respaldo para seus alunos para que quando formados atuem com suas futuras turmas no bilinguismo.

O processo de inclusão é também uma busca pela identidade das crianças e no caso de libras também é uma vertente para a valorização dessa língua. A metodologia mais eficaz e eficiente é aquela que funciona para a sua sala de aula, para sua turma. Pois pensamos de forma individual e sendo assim não podemos encaixar muitas vezes nossos alunos em padrões pré definidos se esses padrões não funcionarem dentro da nossa realidade. Não existe método perfeito nem unicamente eficiente, o que será efetivo na sua realidade é a análise cuidadosa da sua sala de aula e como seus alunos respondem aos estímulos. A cooperação de uma professora especialista juntamente com uma professora regular será de extremo valor para os alunos pois assim juntas poderão construir um método para a sala de aula.

A conquista de Libras na educação infantil para a criança surda garante direitos linguísticos, sociais e

identitários e também é importante que ela seja a segunda língua obrigatória e praticada para as crianças ouvintes nessa faixa etária de ensino.

Como as aves, as pessoas são diferentes em seus vôos, mas iguais no seu direito de voar. (Autor desconhecido)

CONCLUSÃO

Ao longo desse estudo podemos concluir que o processo de inclusão é possível, mas depende de alguns fatores como a comunidade, o empenho da equipe gestora e os professores são pontos cruciais desse momento. Aprendemos que um olhar cuidadoso e criterioso para os alunos é de extrema importância para que a inclusão aconteça e seja relevante para todos que fazem.

O preconceito também é uma barreira que nos deparamos quando falamos de inclusão na educação infantil, mas também foi citado que uma ação efetiva nesse contraponto é a convivência. Trazer os alunos para desfrutarem do mesmo ambiente é uma ação que tem o poder de alterar o cenário e mostrar que o novo e o diferente não são ruins, são dignos de respeito, atenção e cuidado.

Trabalhando em conjunto e com o pensamento em prol dos alunos, tornar a escola de educação infantil um ambiente inclusivo tem grande valor pois ao formar alunos estamos consequentemente formando uma sociedade mais respeitosa, inclusiva, que respeita o próximo e enxerga suas diferenças com cuidado.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 1998.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca. Recuperado: 23 set 2021. Disponível: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

ADORNO, T.W. (1995). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ADORNO, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D.J., & Sanford, R.N. (1965). *La personalidade autoritária*. Buenos Aires: Editorial Proyección.

Crochik, J. L. (2006). *Preconceito, Indivíduo e Cultura* (3ª ed). São Paulo: Casa do Psicólogo.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 10. ed. Brasília, DF: Senado, 1998. BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

Brasil. *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em:. Acesso em: 21 out.

2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

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

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1995.

ZANATTA, E. M. Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. 2004. Tesa (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2004.

SANTOS, Cristiane Sousa.;ALMEIDA, Yara de Souza. Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.21, n.3, p.1423-1432, set./dez.2017. ISSN: 1519-9029

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotsky, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEF, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad.: Maria da Penha Villa lobos. 6ª ed. São Paulo: Ícone, 1998. (Trabalho originalmente publicado em 1933).

MANTOAN, M.T. E.A Educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Disponível em: <<http://www.lerparaver/bancodeescola>>. Acesso em: 23 out.2021

HINE, J. T. Making collaboration work in inclusive. hing school clasrooms: recommendations for principals. Intervention in scholl and clinic, v. 43, n. 5, p. 277-282, 2008.

PESSOA, F. “O Guardador de Rebanhos”. In: Poemas de Alberto Caeiro. (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor). Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993).

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos 7.ª ED. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação). Acesso em 25/10/2021.

QUADROS, Ronice Muller de Educação de Surdos A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.