V.2 - N.12 - DEZEMBRO 2020 REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA TERRITÓRIOS

ISSN 2596-3309
ISSN 2596-3295

INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional

R454

Revista territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias – Vol. 2, n. 12 (dez. 2020)- . – São Paulo : Educar Rede, 2020.

445 p. : il. color.

Mensal
Modo de acesso: <http://www.revistaterritorios.com.br/>
ISSN 2596-3309 (Digital). – ISSN 2596-3295 (Impressa)

1. Educação. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Pedagogia. 4. Inclusão. 5. Música (Educação Infantil). 6. Educação ambiental. 7. Autismo. 8. Artes (Educação). 9. Educação física (Educação). 10. Jogos e brincadeiras. 11. Jovens e adultos - Alfabetização. 12. Ensino híbrido – Pandemia. 13. Inovações educacionais. 14. Ensino a distância. 15. Arte urbana. I. Farias, Adriana Alves.

CDD: 370

Catalogação: Waldirene Gomes da Silva - Bibliotecária CRB-8/6684

EDITORIAL

Agradecemos aos nossos autores a oportunidade de fazermos o que mais gostamos e com quem gostamos.

Boas Festas!

Equipe Revista Territórios

CONSELHO EDITORIAL

Adriana de Souza

Alessandra Gonçalves

Alexandre Bernardo da Silva

Alice Barbosa Gomes de Andrade

Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes

Andrea Ramos Moreira

Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Debora Banhos

Deyse Valverde de Andrade Kimura

Erika de Holanda Limeira

Juliana Mota Fardini Gutierrez

Juliana Petrasso

Marina Oliveira Reis

Priscila de Toledo Almeida

EDITORA-CHEFE

Adriana Alves Farias

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Ana Luiza Ferreira Aureliano Lopes

PROJETO GRÁFICO

Ana Luiza Ferreira Aureliano Lopes

Gabriel Farias Lima

COPYRIGHT

Revista Territórios. Educar Rede.

Volume 2, Número 12 (Dezembro, 2020) - SP

ISSN 2596-3309 (Digital)

ISSN 2596-3295 (Impressa)

SITE: http://www.revistaterritorios.com.br/

Rua João Burjakian 203

Lauzane Paulista- SP

CEP: 02442150

Revista sem fins lucrativos. Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada ao Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

06 **RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RECORTES DA REALIDADE DA ZONA RURAL**
ANA CLEUDA PEREIRA FRANCO

14 **O TEATRO NO CONTEXTO EDUCATIVO E A MEDIAÇÃO DO EDUCADOR**
ANA PAULA FERREIRA DE FARIA

26 **A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES CRIATIVAS DURANTE A PANDEMIA DE 2020**
ANDREIA CORTEZ DUARTE

40 **LUDOPEDAGOGIA**
ANDRESSA NOGUEIRA SANCHES

51 **TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: É POSSÍVEL APRENDER SEM BE A BA?**
CAROLINA SANTOS DE OLIVEIRA

63 **EJA: UMA NOVA OPORTUNIDADE PARA VIDA**
DAMARES SALA DE OLIVEIRA PEREIRA

77 **O ENSINO DE ARTES**
DANIELLE CRISTINA DE MORAES MARCONDES

87 **UMA ABORDAGEM AO QUOCIENTE DE INTELIGÊNCIA-QI**
DÉBORA REBOUÇAS DE SALES CARNEIRO

97 **JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELIANA APARECIDA GUIJO ARTIMUNDO

111 **O USO DOS JOGOS EM SALA DE AULA**
ELIANE FLORES ESCUDERO NUNES

127 **DISLEXIA**
ELISANGELA VIEIRA LINO

138 **DESAFIOS E DIFICULDADES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL**
FABIANE VALÉRIO LEOCADIO RODRIGUES

149 **TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE MEDICALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR**
GISELE APARECIDA DA SILVA SENA

158 **BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
GLÁUCIA KELLY FEITOZA MENDES

169 **DESCOBERTA DA ALFABETIZAÇÃO**
GRAZIELE SUNIGA GONÇALVES

183 **A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 E A TEMÁTICA ÉTNICO RACIAL NA ESCOLA**
JONAS COSME DO NASCIMENTO

191 **A IMPORTÂNCIA DO DESENHO COMO MANIFESTAÇÃO DAS ARTES VISUAIS**
KATIA ALVES COUTINHO DA SILVA

202 **LUDOPEDAGOGIA: A ARTE DE ENSINAR BRINCANDO**
KÁTIA CRISTINA BRAGA VASQUES ANDRES

213 **OS DESAFIOS DOCENTES FRENTE AO USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS**
LILIA VICENTE DA SILVA

225 **O LÚDICO COMO INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
LUCIENE LIMA DOS SANTOS CARRASCO

236 **O PAPEL DOS SÍMBOLOS E DOS MITOS NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE**
MARIA ELOISA SALOMÃO

244 **CONSTRUÇÃO DO CONCEITO NUMÉRICO**
MARIA JOSÉ DA SILVA

253 **O PODER DA RESSIGNIFICAÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL COM FOCO NA ARTE URBANA**
MARISA CRISTINA DE SOUZA

262 **A LUDICIDADE E SEU PAPEL FORMADOR DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MIZA GONÇALVES DE SOUZA POSSIDONIO

272 **O FÓRUM COMO RECURSO INTERATIVO EM EAD**
NATALIA SALES DE CARVALHO

280 **USO DAS TECNOLOGIAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO**
PAULA GABRIELA SIMÕES

291 **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SOLUÇÕES ALTERNATIVAS PARA A DIMINUIÇÃO DA POLUIÇÃO**
PEDRITA ARANTES GARCIA NEGRI

305 **A NEUROCIÊNCIA E A ATUAÇÃO DOCENTE: UMA NOVA ABORDAGEM FRENTE À INCLUSÃO**
RENATO FERREIRA LEMOS DA SILVA

317 **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSYLAINE POSSO DE SOUZA FREITAS

337 **O PSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SELMA MARTINS SASSO

349 **LUDOTERAPIA**
SILVANA COCHETTE CHONSO

359 **O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
SIMONE MARIA DA SILVA

367 **TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS DE CONEXÃO ENTRE AS ETAPAS**
SIMONE SANTOS BASTOS

376 **A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR COORDENADOR NA EQUIPE ESCOLAR**
TÂNIA DE CÁSSIA PERES

388 **OS NEGROS NO BRASIL**
THAIS RAQUEL CAMARGO DE LIMA

401 **LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
VANESSA DOS SANTOS GONÇALVES

409 **ENSINO HÍBRIDO: OS DESAFIOS ENFRENTADOS EM TEMPOS DE PANDEMIA**
VANESSA REIS RIBEIRO

419 **O ENSINO DE ARTE E NOVAS PERSPECTIVAS: O DESAFIO DO ENSINO DE ARTE COMO DISCIPLINA DE TRANSFORMAÇÃO**
VILMA APARECIDA MOREIRA

426 **LIMITE NA MEDIDA CERTA: UMA CONSTRUÇÃO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
VIVIANE BATISTA FELTRAN DA MOTA

435 **O PROFESSOR PSICOPEDAGOGO E O ALUNO AUTISTA: SUPERAÇÃO EDUCACIONAL**
WESLLEY ALEGRETTI

Revista Territórios

RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RECORTES DA REALIDADE DA ZONA RURAL

ANA CLEUDA PEREIRA FRANCO

Licenciamento plena em pedagogia pela faculdade de Guaianás, licenciatura plena em artes visuais pelo centro universitário de Jales e Pós-Graduação em psicopedagogia pela Universidade Bráz Cubas.

RESUMO

Observando as práticas de atividades físicas desenvolvidas por professores de Educação Física nem sempre os alunos e professores de outras áreas vêem a importância dessa disciplina em suas vida ou na vida das pessoas a sua volta. Despertou-nos a curiosidade sobre o assunto e o desejo de realizar uma pesquisa, com a finalidade de apresentar aos alunos a importância de afirmar que a valorização da Educação Física já existe, cabe-nos, portanto, desencadear um processo de execução. Fez-se necessário, então, apontar algumas pistas para o caminho da valoração, para que a escola caminhe sempre com aspectos positivos, é necessário que a comunidade escolar se torne uma fiel parceira da educação. Com o envolvimento de todos nesse processo de aperfeiçoamento, a escola só tem a ganhar, e principalmente os alunos, na construção de conhecimentos, no desenvolvimento da cidadania, das questões sociais, políticas, formando grandes cidadãos os quais a sociedade tanto necessita.

Palavras-chave: Valoração; Educação Física Escolar; Práticas Físicas.

INTRODUÇÃO

A prática de atividades físicas e suas contribuições no combate a doenças crônico degenerativas e no implemento da qualidade de vida e diminuição nos índices de morbidade e mortalidade tem sido amplamente discutido tanto na literatura acadêmica como também nos trabalhos de alguns estudiosos da área , como: De LIMA, Dartel Ferrari; Do Carmo Luiz e Olinda. Atividade física na promoção da saúde: uma avaliação das diretrizes. **Semina: Ciências Biológicas e da Saúde**, v. 36, n. 2, p. 5766, 2015.; Do Carmo Luiz (2015), Lee *et all,* (*2012*), LEE, I. M. et al. Efeito da inatividade física nas principais

doenças não transmissíveis em todo o mundo: uma análise da carga da doença e da expectativa de vida. **Lancet**, v. 380, n. 9838, p. 219229, 2012. Neste sentido, sabendo-se da importância de uma formação voltada para a produção de hábitos de vida saudáveis ter início nos primeiros anos de vida, sobressai-se o papel da Educação Física escolar na promoção das mudanças de hábitos no contexto escolar.

A Educação Física enquanto componente do currículo escolar identifica-se dentre os demais componentes curriculares por promover discursos e práticas direcionados à temática da qualidade de vida cujas aplicações devem se concretizar tanto dentro como fora do ambiente escolar. Os professores ao promoverem as aulas de educação física, devem ir além da atividade em quadras, piscinas ou ginásios. Eles têm o dever de conscientizar e incentivar o aluno para a prática regular de esportes e esclarecer que atividades físicas previnem a obesidade, proporcionam prazer, bemestar, motivação e confiança para os seus praticantes (SANTOS; CARVALHO; GARCIA-JÚNIOR, 2007).

Nesta perspectiva, Menestrina (1993) ao referir-se à saúde na escola afirma que “a educação para a saúde não é apenas uma disciplina escolar, mas constitui-se em um princípio de vida que atua na formação de uma consciência corporal saudável, visando ações comprometidas e autônomas de integração biopsicossocial.

Percebemos a ocorrência exatamente do oposto às palavras da autora ,visto que se forem analisadas as práticas de educação nem acontecem e, muitas vezes as aulas dessa disciplina são usadas para outros fins.

A nosso ver, essa é a grande tarefa da educação física escolar: Capacitar os alunos a praticarem o exercício físico e o desporto e a compreenderem os determinantes fisiológicos, biomecânicos, sociopolítico, econômicos e culturais dessa prática. Dessa forma, ela estará contribuindo para a ampliação do entendimento do binômio exercício-saúde, para a construção de estilos de vida ativa e para uma sociedade mais justa e igualitária.

É necessário que a educação física escolar supere as limitações da Aptidão Física Relacionada à Saúde se, de fato, pretende contribuir para uma efetiva popularização do exercício físico. Um passo inicial e importante está em legitimar o seu papel na escola. De acordo com Farinatti (1994), essa legitimação da educação física como disciplina curricular fundamental à formação do indivíduo passa obrigatoriamente pela definição e valorização de seus objetos concretos de ensino, que apenas a ela cabe desenvolver com o aluno.

Para tanto avalie duas tendências básicas por meio das quais a aptidão física se manifesta como referência principal para a questão da saúde na educação física. A primeira delas – *aptidão física relacionada a habilidades* – tem como objetivo viabilizar

desempenhos, de acordo com as necessidades da vida cotidiana, do mundo do trabalho, dos desportos e das atividades recreativas. A segunda tendência – *aptidão física relacionada à saúde* – preocupa-se mais em difundir qualidades que precisam ser trabalhadas constantemente para se obter o nível ideal desejado, como condicionamento aeróbio, força e resistência muscular, flexibilidade e composição corporal ideal. Conquanto a primeira tendência seja importante para a corrente da aptidão física permanente, observa-se uma preocupação dos componentes da aptidão física relacionada à saúde, já que essa necessita de uma manutenção constante pela prática regular do exercício.

As aulas de educação física na escola se constituem num espaço mínimo e inadequado para a construção de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades e habilidades motoras, afetivas, sociais e cognitivas relacionadas com os hábitos saudáveis, em especial, com a prática de atividade física e alimentação adequada. É fundamental que as condições de trabalho, suporte da comunidade escolar, apoio de entidades de classe profissional, por exemplo, participem conjuntamente para potencializar o desenvolvimento desse componente curricular na escola.

Mattos e Neira (2000) observam que a Educação Física comparada a outras disciplinas, apresenta uma falta de objetivos, porque outras disciplinas propiciam aos alunos uma metodologia diversificada, tendo como estudo exposição de vídeos, passeios a lugares onde estão estudando naquele momento no livro de diversos autores, discussão de problemas atuais e passados, enquanto a Educação Física continua se organizando através de apenas um objetivo comum para todas os anos, qual seja, os conhecimentos fundamentados no esporte.

Essa realidade não é vista de fato nas nossas salas de aula.

Nesta perspectiva, a vivência no âmbito do ensino fundamental possibilitou detectar distorções existentes entre o ensino da Educação Física escolar e a construção de hábitos de prática de atividade física, resolveu-se iniciar uma jornada investigativa direcionada à responder a seguinte problemática: Como se caracterizam as relações entre as práticas pedagógicas da Educação Física e a prática de atividades físicas dos escolares em âmbito escolar rural?

Portanto, propõe-se com esse estudo como objetivo geral, analisar as relações entre as práticas pedagógicas da Educação Física e a prática de atividades físicas dos escolares da zona rural. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se: a) Verificar o nível de prática de atividades físicas dos escolares; b) Verificar o grau de satisfação com a Educação Física; c) Identificar a metodologia dos professores da zona rural sobre a educação física escolar;

d) verificar a importância do papel da Educação Física para a construção de uma vida ativa e saudável.

MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo, transversal com abordagem quantitativa.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário composto por 10 questões fechadas, as quais foram aplicados a 54 alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola sediada na zona rural , escolhidos de forma intencional e não probabilística.

Os dados, após coletados foram organizados e tabulados utilizando-se do software Microsoft, Excel versão 2007. Após a tabulação dos dados, utilizando-se o mesmo software, foram confeccionados os gráficos para possibilitar melhor entendimento no processo de discussão. O processo de coleta de dados foi realizado no período de 25/03 a 22/05 de 2020 no turno da tarde. Após autorização dos responsáveis e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido – TALE.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão apresentados os resultados e discussão da coleta de dados realizada com uma amostra com 54 estudantes de uma escolas públicas da zona rural , sendo todos do anos finais do ensino fundamental, que responderam a um questionário com questões fechadas. É importante mencionar que os dados foram coletados no final do mês de março de 2020, e que a distribuição dos alunos quanto à variável sexo foi a seguinte: 24 foram do sexo feminino, aproximadamente 56% do total da amostra, e 30% foram do sexo masculino, o equivalente a 44% dos participantes da pesquisa, ambos com idade entre 11 e 18 anos.

Observando se participar de atividade física dentro ou fora da escola perguntamos o que ela propulsiona na sua vida cotidiana. Na dimensão das práticas alternativas e atividades físicas, também bastante lembradas, percebemos que foi mostrado aos alunos a importância de realizar exercícios físicos regularmente no intuito de possibilitar uma boa qualidade de vida. O reconhecimento dos benefícios da atividade física para ter uma vida saudável aparece como um dos aprendizados aliado à ideia de que os exercícios são bons para a mente e para o corpo. Mesmo aqueles que não participam das experiências corporais se sentem mais informados e, também, reconhecem a sua relevância, o que já se torna um diferencial, especialmente se seguirmos o pensamento de Guedes (1999, p.

10), quando afirma que deve-se avaliar o nível de informação dos jovens sobre este assunto quando encerram a fase de escolarização, pois ainda percebe-se que a educação direcionada à promoção e manutenção da saúde, ainda aparece com a sua relevância minimizada na estrutura escolar.

Sendo assim, segundo Libâneo (1994, apud ROSÁRIO; DEVIDE, 2008, p. 3), o conteúdo precisa de uma busca pela "[...] assimilação ativa e a aplicação pelos alunos na sua prática; para tal, devem ser organizados pedagógica e didaticamente, ensinando valores, atitudes, hábitos, habilidades e conhecimentos de atuação social".

Ou seja sempre haverá um elo de ligação entre a teoria e a prática principalmente na educação física.

Dos que responderam que não realizam atividades que poderiam ser tratadas nas aulas de Educação Física, verificamos que 54 estudantes, 7% da amostra demonstraram não ter acesso às práticas de atividade física fora da escola e, muitas vezes, só as experimentam, de uma forma mais elaborada ou diversificada, dentro do ambiente escolar. Demonstrando situações em que a Educação Física Escolar é o único espaço de acesso às práticas, portanto, essas aulas deveriam ser levadas mais a sério, tanto pelo professor como pelo próprio aluno, mas para isto é necessário uma conscientização de ambos os lados. Tanto por parte da escola a qual deverá perceber a importância de trazer e conscientizar o aluno da importância das práticas de educação física e ,também do aluno que deverá ter em mente a vontade de experimentar e vivenciar experiências novas tanto dentro como fora dos ambientes escolares .

Outro questionamento foi referente ao acesso dos estudantes às diversas metodologias aplicadas nas aulas. Para isso, questionamos qual a metodologia que eles mais gostavam em prática, teoria, e a junção de teoria e prática nas aulas de Educação Física e identificamos que 54 estudantes, o equivalente a 63% da amostra, responderam práticas e teoria, apresentando um bom desempenho das aulas ministradas pelos professores. E 35% dos alunados querem somente práticas e 2% dos alunos preferem teoria por não gostar se envolver de forma integral das atividades. Portanto essas metodologias devem ser cada vez mais diversificadas para poder atrair o gosto e prazer ao desenvolver essa disciplina que para tornar –lá mais valorada perante toda sociedade que estamos inseridos.

Percebemos a necessidade de mudança nos métodos adotados posto que, os mesmo ainda não são capazes de atrair 100% de seu público .

Mattos e Neira (2000) observam que a Educação Física comparada a outras disciplinas, apresenta uma falta de objetivos, porque as outras disciplinas propiciam aos

alunos uma metodologia diversificada, tendo como estudo exposição de vídeos, passeios a lugares onde estão estudando naquele momento no livro de diversos autores, discussão de problemas atuais e passados, enquanto a Educação Física continua se organizando através de apenas um objetivo comum para todas os anos, qual seja, os conhecimentos fundamentados no esporte. Pois a disciplina da educação física é bem ministrada por profissionais compromissado e preocupado em transmitir conhecimento de forma eficiente onde transforme a vida dos educandos para ter mais qualidade de vida.

Na verdade em algumas escolas a mesma nem é vista como disciplina e é deixada à vontade para os alunos optarem se querem ou não se envolver nas aulas práticas.

Portanto a Educação Física enquanto componente do currículo escolar identifica-se dentre os demais componentes curriculares por promover discursos e práticas direcionados à temática da qualidade de vida cujas aplicações devem se concretizar tanto dentro como fora do ambiente escolar.

Práticas essas que levariam ao praticante a uma vida saudável e também bem mais divertida.

Perguntados ainda sobre uma possível mudança de hábitos e métodos adotados nas aulas de educação física obtivemos uma unanimidade entre a opinião de todos os alunos já que, todos tem vontade de participar de forma mais efetiva na construção de seus conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por contribuições para a materialização de conhecimentos aprendidos pelos estudantes com a disciplina Educação Física, nos apropriamos da percepção de uma comunidade escolar rural sobre valoração da educação física do tema desta pesquisa e dos resultados da coleta de dados de um grupo de alunados que estão nos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública de zona rural, na crença de que entender a valoração da educação física no ponto de vista da comunidade escolar onde podemos acumular conhecimentos adquiridos. Assim, verificamos o que efetivamente os estudantes declaram ter aprendido em Educação Física o que se caracteriza ainda como muito pouco em relação ao que deveria realmente aprender. Reconhecemos que este estudo necessita de análises mais aprofundadas posteriormente às quais poderiam apresentar metodologias que de fato viabilizassem o ensino da educação física em nossas salas de aula.

Atendendo o objetivo deste estudo contextualizamos os dados a partir da verificação do interesse dos estudantes pelas aulas de Educação Física e o acesso dos mesmos a

algum tipo de manifestação da cultura corporal fora do ambiente escolar. Assim, identificamos nesta realidade os assuntos já vistos, estudados e/ou vivenciados pelos estudantes nas aulas de Educação Física. Dentre eles foi possível perceber a aquisição de conhecimentos que perpassam desde conteúdos de fins esportivos, até abordagem da qualidade de vida e saúde.

Vale salientar que ainda há uma parcela de educandos, “os que possuem maiores habilidades”, que se envolvem nas propostas da Educação Física e aqueles que são considerados com pouca ou nenhuma habilidade podem ficar de lado apenas observando os demais.

Compreendemos que se na prática da Educação Física possuísse no mínimo um roteiro adequado à realidade de nosso país, algo que desse um norte aos profissionais da área sobre o que trabalhar, sem que houvesse conflitos entre as escolas e até mesmo entre os próprios professores deste componente curricular, diminuiria as possibilidades de descontinuidade do aprendizado do aluno, afinal, na maior parte dos casos, eles passam por no mínimo duas escolas em suas vidas, podendo desta forma passar por formações baseadas em concepções pedagógicas totalmente diferentes, diminuindo majoritariamente a possibilidade de desenvolvimento adequado do aluno, seja cognitivamente, fisicamente, mentalmente ou socialmente.

Desta forma, com a contribuição dos dados desta pesquisa, é possível ver o que realmente traz significados para os alunos, o que pode ser aperfeiçoado e o que talvez possa ser suprimido.

Assim, tendo mais claro a realidade do que está sendo aprendido na Educação Física Escolar, conseguiremos então entender a concepção da valoração da educação física onde esse valor é retribuído aqueles profissionais que buscam trabalhar sempre de forma prazerosa e mostrando a necessidade de conhecimento para sua formação na área de educação física, reafirmando sua relevância na sociedade e que também busquem o envolvimento de todos os alunos.

Ousamos, contudo, apontar algumas pistas para o caminho da valoração, como, para que a escola caminhe sempre com aspectos positivos, é necessário que a comunidade escolar se torne uma fiel parceira da educação. Com o envolvimento de todos nesse processo, a escola só tem a ganhar, e principalmente os alunos, na construção de conhecimentos, no desenvolvimento da cidadania, das questões sociais, políticas, formando grandes cidadãos os quais a sociedade tanto necessita.

A educação física não é uma mera disciplina escolar , ela é também uma oportunidade do aluno conhecer e vivenciar uma vida cheia de hábitos saudáveis, de praticar atividades

que visem ao seu bem estar físico, emocional e social. Para tanto a escola precisa aprimorar suas técnicas e métodos. Precisa conquistar o seu público alvo. Precisa esclarecer que a educação tem tanto importância quanto as outras disciplinas.

Em fim devemos compreender que nossas salas de aula podem estar oferecendo oportunidade para todos os alunos e , buscando despertar nos mesmo o amor pelas práticas físicas, bem como o desejo por uma vida saudável.

REFERÊNCIAS

DE LIMA, Dartel Ferrari; DO CARMO LUIZ, Olinda. Atividade física na promoção da saúde: uma avaliação das diretrizes. **Semina: Ciências Biológicas e da Saúde**, v. 36, n. 2, p. 57-66, 2015.

FERREIRA, M. S. Atletismo: educação para uma vida ativa. Revista do Professor, Porto Alegre, v. 12, n. 46, p. 33-35, 1996.

GUEDES, D. P. Educação Física escolar: uma proposta de promoção da saúde. Revista da Associação dos Professores de Educação Física, Londrina, v. 14, n. 7, p. 16-23, 1993.

LEE, I. M. et al. Efeito da inatividade física nas principais doenças não transmissíveis em todo o mundo: uma análise da carga da doença e da expectativa de vida. **Lancet**, v. 380, n. 9838, p. 219-229, 2012.

MATTOS, M. G, NEIRE, M. G. Educação física na adolescência construindo o conhecimento na escola. 1ed. São Paulo: phorte editora ltda, 2000. p 9-20.

MENESTRINA, Elói. **A Educação Física numa concepção de educação para a saúde**: procedimentos didático-pedagógicos para uma ação eficaz. Porto Alegre: ed. Unijuí. 1993.

SANTOS, André Luís dos; CARVALHO, Antonio Luiz de; GARCIA-JÚNIOR, Jair Rodrigues**. Obesidade infantil e uma proposta de educação física preventiva**.

Motriz,Rio Claro, v. 13, n .3, p. 203-213. jul./set. 2007.

ALBUQUERQUE, Thais Ferreira da Silva; MONTES, Manuela do Couto Gonzalez e VIANNA, Jose Antonio. **Educação Física no Ensino Médio: A percepção dos alunos do terceiro ano.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano. 15, n. 144, mai. 2010.

BETTI, I C. Esporte na escola: mais é só isso, professor? Motriz, v.1, n.1, jun. p. 2531, 1995.

Revista Territórios

O TEATRO NO CONTEXTO EDUCATIVO E A MEDIAÇÃO DO EDUCADOR

ANA PAULA FERREIRA DE FARIA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário São Camilo (2004); Especialista em Arte Educação pela Faculdade Campos Elísios (2013); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Doutor Habib Carlos Kyrillos. Professor de Educação Infantil no CEI Jardim Luso.

RESUMO

Este artigo aborda o teatro como forma de desenvolvimento da consciência crítica entre os alunos. Praticado desde a Antiguidade e evoluindo ao longo do tempo, conforme as diversas manifestações sociais das mais variadas ideias independente das suas formas: trágica ou cômica, o teatro traz uma forma de expressão e também propicia o desenvolvimento das diversas linguagens, trazendo a reflexão ao exercício intelectual e à construção do conhecimento, tanto por parte de quem o pratica quanto daquele que aprecia. Partindo dessas considerações, foi desenvolvido este estudo, no qual são apresentadas questões relativas à utilização do teatro como instrumento pedagógico demonstrando a sua contribuição através da mediação do professor que atua como um "maestro e um aprendiz" no sentido de oferecer oportunidades de desenvolvimento, onde professor e aluno descobrem através da arte teatral a possibilidade de ampliar os saberes e transforma-los em aprendizagem no contexto educativo.

Palavras-chave: Educação Infantil, Desenvolvimento, Teatro, Senso Crítico.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a prática do teatro como recurso pedagógico no contexto educativo.

Considerando os benefícios que a prática de teatro pode trazer ao desenvolvimento físico e intelectual do educando, no que se refere à sua capacidade crítica, a pesquisa levou em conta os diversos aspectos históricos e conceituais do teatro e suas possíveis aplicações como instrumento pedagógico, tendo o professor como "maestro" a orquestrar as atividades e a criatividade das crianças, favorecendo a livre expressão corporal e cognitiva.

Dentre as questões investigadas destacam-se aquelas que buscam avaliar quais os benefícios do teatro para o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, isto é, físico e mental, mas sobretudo, o desenvolvimento da sua capacidade de aprender a olhar o mundo de modo autônomo e crítico.

Foi investigado o teatro como um instrumento de aprendizagem no contexto escolar e suas possibilidades na educação, considerando que se trata de uma prática que envolve ações e interações entre os participantes e que, contribui para o desenvolvimento das mais diversas potencialidades do educando.

Descrevendo assim resultados encontrados na literatura especializada, de modo a compor o conhecimento básico, mas de suma importância para o professor no que tange às possibilidades do teatro como instrumento pedagógico que busca trazer o teatro, e sua história, destacando-se os aspectos e conceitos relevantes para o assunto em pauta e sua relação com a educação, e seu desenvolvimento histórico destacando os aspectos práticos do aplicado à educação, e as suas possibilidades tanto para o trabalho do professor quanto para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

O TEATRO NA HISTÓRIA E NA EDUCAÇÃO

O teatro tem uma história que se confunde com a própria história da humanidade, estando presente em praticamente todas as civilizações. No entanto, conforme Sérgio (2013) chega com maior destaque até nós o teatro desenvolvido na civilização Ocidental, cujas origens históricas estão na Grécia Antiga.

Segundo o autor, as primeiras civilizações tinham o teatro como formas de manifestações primitivas, ligadas às suas crenças, incluindo em sua prática a dança e a encenação, quase sempre ligado à aquisição e ao fortalecimento de poderes sobrenaturais.

Isso acontecia, pelo fato de o homem primitivo viver em função da natureza, sujeito às suas forças, o que significa dizer que possuíam temores em relação aos fenômenos naturais e os atribuíam a espíritos poderosos. É para os espíritos que as manifestações se voltam, buscando exercer algum controle sobre os acontecimentos. Muitas manifestações tinham como objetivo, entrar em contato com os poderes sobrenaturais, isto é, adentrar o mundo sobrenatural como forma de resolver questões do mundo natural.

Conforme o autor, entre os povos primitivos, inclusive os contemporâneos, eram realizados rituais de diversos tipos, com o intuito de homenagear as entidades divinas ou então os humanos que se destacavam como heróis.

Conforme Brandão (1992), Dionísio, o deus do vinho e da alegria na Grécia Antiga, por volta do século IV a. C. sempre era reverenciado em cerimônias com muita dança e festividade, que significa os prenúncios das primeiras atividades de teatro. Evidenciando a estreita ligação entre a dança e as representações teatrais.

Sérgio (2013) e Brandão (2002) citam que o termo “teatro” surgiu na Grécia Antiga primeiro como *Théatron*, na língua grega, depois como *theatrum* na língua latina e, por fim, para nós falantes da língua portuguesa, como teatro. Considerando as manifestações primitivas relacionadas à busca de aproximação com divindades e heróis, dentre elas os primórdios do teatro, tem-se que tanto a origem quanto a evolução do teatro estão intimamente ligados à história da religião. Diz ainda que os registros mais antigos de encenações teatrais estão sempre vinculados aos cultos religiosos com rituais, danças e encenações em homenagem aos deuses.

O uso da máscara, segundo mostra Brandão (2002), tem relação com as divindades representadas ou adoradas, ou seja, a máscara significava a incorporação da divindade representada pelo participante das cerimônias. Desde cedo à humanidade fez de vários tipos de arte, tais como a pintura, a música que sempre incorporaram às suas cerimônias, ou seja, às origens do que hoje reconhecemos como teatro.

No início os homens usaram a representação para fazer imagens das suas divindades, por meio de bonecos de barro para diversão teatral, inicialmente rígido e que depois ganharam mobilidade, por conta da evolução das técnicas artesanais, passando a articular os membros, dando origem aos fantoches. Da mesma forma, as máscaras utilizadas em rituais religiosos deram origem ao teatro de máscaras.

Tanto Brandão (2002) quanto Sérgio (2013) destacam inclusive, que as máscaras são elementos presentes em praticamente todos os povos, sendo confeccionadas pelos mais diversos tipos de materiais. Da mesma forma, segundo estes mesmos autores a pintura corporal pode ser vista como uma espécie de máscara sempre presente entre os povos primitivos. Isto leva a pensar que apesar do grande credito dado aos gregos em relação ao surgimento e desenvolvimento do teatro, as verdadeiras origens dessa arte estão em povos muito mais antigos, antes mesmos de serem reconhecidos como civilizações. Destaque para o Egito, onde as descobertas arqueológicas encontram registros de um drama mitológico do deus Osíris datado de 3200 a. C., o que o torna o documento teatral mais antigo do mundo. A peça encontrada contém as ilustrações das cenas, as palavras ditas pelos atores que representam a história e comentários explicativos. Também na China foram encontrados registros da arte teatral, assim como na Índia e no Japão.

Entre nós, ocidentais coube aos gregos no entanto, o papel de desenvolver o teatro e torná-lo popular, na Grécia antiga surge a figura do ator como coexistente que vive com o teatro e para o teatro, sendo Téspis o primeiro ator da história do teatro no Ocidente capaz de representar vários papéis simultâneos. Uma curiosidade apresentada nos estudos é que apenas os homens podiam participar.

Segundo Brandão (2002) e Sérgio (2013), os romanos deram uma certa descontinuidade à evolução do teatro no Ocidente, visto que no Império Romano o teatro caiu em decadência pelo fato de que estes preferiam os espetáculos violentos e esportivos, como os combates em arenas, e as corridas. Por outro lado, os atores romanos desenvolveram a mímica e levaram suas apresentações também às áreas rurais, popularizando essa forma de arte.

Coube ao surgimento do cristianismo, conforme revelam os autores, inibir um tanto mais as apresentações teatrais, sendo proibidas aos cristãos ou então, permitidas apenas quando imbuídas de cunho religioso. E como durante toda a Idade Média a Igreja católica foi dominante em relação às normas de comportamento social, tanto Sérgio (2012) quanto Brandão (1992) destacam o quanto esta entidade fez prevalecer os princípios religiosos, só admitindo as representações teatrais quando tratadas com motivos religiosos. Ainda assim o Ocidente viu florescer a arte teatral, assumindo aos poucos suas formas atuais. O século XX, por sua vez assistiu grandes transformações na arte do teatro, que assumiu formas diferentes, acompanhando a evolução das artes e do comportamento social em geral.

Na modernidade e na atualidade o teatro é uma das formas de arte mais rica em termos de linguagem simbólica, que permite a expressão do corpo e do pensamento com mensagens e conteúdos expressos de forma explícita ou implícita permitindo tanto expressões denotativas, quanto de forma subliminar, sendo a mímica um exemplo clássico das suas possibilidades de expressão. Desse modo, a linguagem do teatro convida ao uso da imaginação, da sensibilidade e da criatividade.

Mantovani (2012), considerando o poder de imaginação da criança, ressalta a grande importância de se usar o teatro como instrumento para a educação, partindo da expressividade que é inerente à criança. A autora expressa a preocupação, no entanto, no sentido de não se pretender levar à criança o teatro adulto, havendo sim a necessidade de orientações didáticas específicas, que não podem ser tomadas de forma superficial, visto que está em jogo a formação da criança. Nesse sentido, é mais importante deixar que a criança faça teatro, do que fazer teatro para ela.

É importante salientar que o teatro possui forte ligação com a emoção, sendo de grande relevância no tratamento emocional dos alunos, na medida em que também contribui para a sua socialização e também para a saúde mental e física.

Assim o teatro tem relação intrínseca com a sensibilidade, contribuindo para o desenvolvimento da percepção e do conhecimento das especificidades cognitivas ligadas à prática da improvisação, pois quando está representando um certo personagem o ator capta a personalidade da figura representada, o que o auxilia a aperfeiçoar os seus sentidos cognitivos.

Considerando que a educação não se resume somente em transmitir conhecimento, mas desenvolver todas as áreas do conhecimento humano em suas diversas potencialidades.

Desde o começo o teatro foi um recurso usado para proporcionar diversão aos reis, aos aristocratas e também ao público em geral, havendo inclusive a modalidade comédia, que apresenta conteúdo engraçado com o intuito de fazer rir. As comédias podem tanto fazer rir quanto passar mensagens éticas, morais, políticas, religiosa, entre outras, lembrando que um gênero cômico do teatro muito popular é aquele em que se faz críticas aos costumes e ao comportamento social.

Trazendo o teatro na educação, com diversas possibilidades na formação da criança, e a ludicidade como instrumento pedagógico, possibilitando ao professor que aborde os conteúdos a serem trabalhados através de momentos significativos que possibilitem o desenvolvimento da curiosidade, da sensibilidade, da autonomia, da criticidade, do pensamento reflexivo como um meio e não apenas como uma finalidade, pressupondo se da perspectiva de que o importante não é o teatro que se faz mas, sim a forma como o educando vai aprender ao fazer teatro.

A arte da interpretação é de fundamental importância na vida da sociedade, na medida em que representa o centro de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo, assim sendo interpretar por meio do teatro significa ter controle sobre uma válvula de escape que pode servir tanto para os momentos de maior dificuldade na vida como também para os momentos de maior felicidade.

Interpretar é um fator aliado para permitir que se consiga o equilíbrio emocional e físico, desse modo, o teatro é uma possibilidade de descobertas, trazendo consigo a ampliação das ideias e reformulação das concepções que se tem da vida, visto que a encenação envolve tanto quem assiste quanto quem a pratica, num trabalho conjunto em que se busca conhecer a história, o personagem e os enfoques discutidos.

Ao ter contato com a linguagem teatral o educando se beneficia continuamente, possibilitando o convívio social e o desenvolvimento da noção do trabalho em grupo, o aumento da criatividade, visto que a linguagem teatral é algo que vai além do que está expresso nos textos, possibilitando o aprendizado amplo e significativo, pois ao compreender além do texto escrito, dispõe se da possibilidade de interpretar e reinterpretar. Desse modo, a linguagem teatral permite ao ser humano tocar-se no seu interior, deixando marcas para o seu desenvolvimento global. O teatro na sala de aula é um recurso de possibilidades e de infinitas formas de aprendizagens, podendo ser utilizado de forma interdisciplinar, sendo um grande aliado na relação professor-aluno e na relação ensino-aprendizagem, oferecendo suporte a construções diversas e variadas, desde âmbitos culturais até âmbitos políticos e sociais.

O teatro traz um excelente recurso para a diversidade cultural, permitindo contatos com crenças, ideias, ideais, e realidades diferentes daquelas a que estão acostumadas no seu cotidiano. Além disso a troca de opiniões e a encenação de personagens e situações diferentes daquelas a que está usualmente submetida, permite à criança um espaço de aprendizagem diversificado.

Sabemos que as artes representam o centro de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade e que se constituem no meio para se estabelecer o equilíbrio entre o ser humano e o mundo nos momentos mais críticos e importantes da vida, o que eleva, o conceito de arte como algo muito além do que um simples adorno portanto, se faz necessário compreender a utilização do teatro como um mais recurso facilitador no processo de ensino aprendizagem no contexto escolar.

Teatro é criatividade, e criatividade é algo que está presente de forma natural e espontânea na criança. É notado que quanto mais o professor conhecer o teatro, maiores serão suas possibilidades no sentido de criar e levar seus alunos a criarem propostas novas e diferentes para a prática do teatro na sala de aula, pois o saber, a improvisação e a criatividade, trazem a sistematização de uma proposta para a ampliação da aprendizagem.

É importante o professor continuar buscando conhecimento sobre o assunto e, dessa forma, criar condições para ampliar as propostas pedagógicas.

O TEATRO NO CONTEXTO ESCOLAR

Dente os diversos aspectos do desenvolvimento que podem ser observados com maior facilidade na utilização do teatro na educação é o desenvolvimento da linguagem oral.

Conforme Reverbel (1999a e 1999b) o teatro agrada as todas as camadas sociais, podendo ser utilizado tanto para grupos de terceira idade quanto para crianças que dão seus primeiros passos rumo à educação. Dada essa característica, a autora afirma que o teatro presta grande contribuição para o desenvolvimento da oralidade na criança e para a superação de problemas de relacionamento observados na fase adulta. A prática de teatro aproxima as pessoas, além de ser objeto de apreciação para todas as idades, não oferece limites para a expressividade, o que significa que cada um tem a oportunidade de expressar-se à sua maneira

Uma característica do teatro está no fato de ele ser algo vivo, que pode ser renovado, se diferenciando da maioria das atividades e até mesmo brincadeiras levadas até a criança, o teatro, mesmo quando parece igual, está sempre levando algo novo e, o mais importante, é que esse novo e diferente pode ser dado pela própria criação, desde que lhe seja permitido manifestar-se de maneira espontânea.

Qualquer disciplina escolar pode estar presente no teatro. Por ser dinâmico e permitir todo tipo de criação e inovação, o teatro supera os livros didáticos na relação ensino-aprendizado.

A importância desse trabalho está associado ao fato de que o teatro popular trabalha com linguagem simplificada, propícia ao desenvolvimento da oralidade, a criança desde cedo aprende a imitar e a usar a imaginação para criar e recriar o mundo à sua própria maneira, à medida que ela vai absorvendo as cenas do cotidiano em brincadeiras com bonecas, com outras crianças, representando estórias e contos que ouviram. Desse modo, ao interpretar em suas brincadeiras, a criança está, ela mesma, criando e praticando a arte do teatro.

O desenvolvimento é ainda mais significativo quando as atividades são acompanhadas de ações que envolvem a criatividade, a expressividade, a reflexão e ainda outros aspectos inerentes ao comportamento humano. Isso significa que as atividades de teatro podem cumprir perfeitamente com o papel de contribuir para o desenvolvimento da oralidade entre as crianças.

O professor ao unir-se a crianças e de escutá-las, transforma esta escuta em intervenções e encaminhamentos que alimentem a construção de conhecimento. Os objetos e os conteúdos destas relações tornam-se o lugar coagulante, como se fosse um “coração que bombeia o sangue para todas as células do nosso sangue” por meio do qual as reflexões adquirem forma, se expressam, se confrontam com diferentes interpretações gerando outras novas.

Nesse contexto, em que ocorrem as relações, são negociados os significados, levando as crianças pequenas a um nível surpreendente de habilidades simbólicas e à criatividade, adquirindo assim, diferentes linguagens, sendo o momento de expressão das ideias, das imitações e do protagonismo em que por meio do prazer de receberem de volta partes do seu saber enriquecendo e valorizando em função da elaboração do que ela expressou a respeito de tema a que se dedica a pensar, como protagonista deste processo

Quando consideramos a criança como portadora de teorias, interpretações, perguntas e protagonista dos processos de construção do conhecimento, o verbo mais importante que guia a ação educativa não é mais falar, explicar, transmitir, mas escutar.

Malaguzzi (2016), através de um poema autoral, aponta a necessidade para o adulto assumir uma nova postura frente à criança e nos traz por meio de seus versos, que a criança é ávida por aprender.

AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM.

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias de amar e
maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe e de cem
roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

(LORIS MALAGUZZI)

Somos todos convidados a escutar com muitas linguagens a criar um contexto propício em que as curiosidades, interpretações e indagações possam ser legitimadas e escutadas, num contexto em que elas se sintam motivadas e estimadas em seus trajetos.

A interpretação e o protagonismo são fatores estritamente necessários para que está escuta aconteça e assim a observação e a troca sejam construídas gradativamente, cotidianamente, por meio do exercício de atenção voltada às relações estabelecidas, atenção que atribui valor à ação da criança e sua construção de conhecimento. Assim proporcionar momentos para que as crianças possam fazer descobertas, sendo o observador e ouvinte desses momentos, buscando perceber as estratégias das crianças. Ao promover esses momentos, o professor cria diversas oportunidades de descobertas, sendo facilitador e inspirador, que estimulando o diálogo e a ação conjunta.

Portanto a criança tem necessidade de um olhar que a valorize e de viver em um contexto educativo, que seja lugar de pesquisa, de aprendizagem e criação de conhecimentos, onde os sistemas simbólicos e de valores da cultura sejam discutidos, interpretados, criados e recriados por crianças e adultos em conjunto. se torne produtora da cultura do conhecimento.

O teatro possibilita à criança desenvolver sua capacidade em se entrosar com outras pessoas, a improvisar, a oralidade, a expressão corporal, impostação da voz, vocabulário e as habilidades para artes plásticas, tais como: pintura corporal, confecção de figurino, montagem de cenário.

É fundamental que o teatro na educação crie oportunidades para desenvolver atividades como pesquisa, a produção escrita, a socialização, a leitura, o contato com as diversas obras clássicas, as fábulas, as reportagens e muito mais, pois se trata de um fator de desenvolvimento da autoconfiança da imaginação e da organização do pensamento.

Na sua bagagem, isto é, no seu preparo para a aplicação do teatro na educação infantil, o professor deve, absorver conhecimentos que propiciem o despertar da criatividade, da imaginação, da fantasia e da emoção da criança, podendo assim valer-se de elementos como contos, fábulas, poemas, música entre tantos outros, que não apenas levam alegria, mas despertam a. motivação para o aprendizado. Ou seja, é a tão desejada mágica de levar a criança a aprender se divertindo e vice-versa.

O que importa é não limitar a ação. Ao contrário, deve-se sempre abrir as portas para a criatividade e a criação.

O teatro é muito mais que um brincar, visto que permite trabalhar uma linguagem que oportuniza formas de manifestação que leva a criança a utilizar as diferentes formas de linguagem: social, corporal, verbal, plástica, escrita, entre outras, expressando suas vivências e experiências. Ao professor cumpre o trabalho de fazer com que essa expressividade seja convertida para a formação da consciência crítica, isto é, levando a criança a não apenas praticar o teatro, mas sim a viver o teatro de forma crítica, a partir do desenvolvimento e da manifestação de toda a sua oralidade.

Portanto o teatro aplicado à educação possui o papel de mobilização de todas as capacidades criadoras e o aprimoramento da relação vital do indivíduo com o mundo contingente; as atividades dramáticas liberam a criatividade e humanizam o indivíduo, pois o aluno é capaz de aplicar e integrar o conhecimento adquirido nas demais disciplinas da escola e, principalmente, na vida significando o desenvolvimento gradativo na área cognitiva e também afetiva do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É que é fundamental criar possibilidades para o ato brincar, respeitando os direitos da infância e contemplando práticas educativas que oportunizem espaços para a brincadeira.

O uso do teatro na educação tem relação com diversos elementos cognitivos benéficos tais como: memorização, criatividade, estímulo emocional, além de aspectos relacionados à socialização da criança.

E sendo o teatro na escola uma forma de brincadeira, é fundamental que seja oferecido às crianças em seu sentido mais puro, qual seja, aquele que permite a livre expressão, o desenvolvimento da criatividade e a percepções de questões do cotidiano de modo a refletir sobre as mesmas.

A utilização de qualquer tipo de arte na educação é sempre uma possibilidade enriquecedora, quando feito na forma adequada.

O teatro é coletivo por natureza, pois mesmo no teatro adulto, quando se pensa num monólogo, sempre há além do ator, toda uma equipe de sustentação a começar pelo autor do texto. O tempo de ser criança e o direito de viver a infância em toda a sua plenitude deve ser respeitado o que significa que o teatro na escola deve ser um instrumento de desenvolvimento natural.

Não se pode, no entanto, dizer que o teatro dispensa a utilização de outras formas de arte na educação, mesmo porque ele se complementa e serve de completo para as demais formas. Mas pode-se considerar a importância do teatro quando visto como um elemento que se apropria da espontaneidade da criança. A criança gosta de brincar, de ouvir e contar histórias, de interpretar, dançar e tudo o mais; e tudo isso pode estar presente mesmo nas mais simples produções de teatro.

Considera-se a importância do teatro como uma ferramenta complementar para o processo de mediação de ensino aprendizagem, assumindo uma diferenciação visto que, a participação da criança como elemento de criação, protagonista no processo da criação de diversos saberes e não de mera espectadora, ou seja uma coisa é assistir a uma peça infantil criada e dirigida por gente adulta, outra é além de assistir a uma peça produzida é participar, produzir e interpretar ampliando conhecimento e desenvolvendo suas diversas potencialidades.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Junito de S. Teatro grego origem e evolução. São Paulo: Arte Poética, 2002.

CABRAL, Beatriz. O teatro na educação infantil. Disponível em: http://pedablogao.blogspot.com/2010/02/o-teatro-na-educacao-infantil.html. Acesso em: 09/2020.

COURTNEY, R. Jogo, *Teatro e pensamento:* as bases intelectuais do Teatro na Educação. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FREIRE. Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papirus, 2001.

KOUDELA, I. D. *Jogos Teatrais*. 4. ed. São Paulo : Papirus. 2006.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário a cem existem. In:EDWARDS, Carolyn et al (Org). As cem linguagens da criança. Tradução de Dayze Batisa. Porto Alegre: Penso, 2016.

MONTOVANI, Rosana. *O teatro na escola*. Disponível em: http://wwwpaulofreire.blogspot.com.br/2009/10/teatro-na-escola.html. Acesso em: 09/2020.

REVERBEL, Olga G.. *Um caminho do teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1999b.

REYZÁBEL, Maria V.. *A comunicação oral e sua didática*. São Paulo: Edusp, 1999.

RODRIGUES, Maria B. C; AMADEO, Maria C. B. *O espaço pedagógico*: na pré-escola. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SANTOS, Vera L. B. dos. *Brincadeira e conhecimento*: do faz-de-conta à representação teatral. Porto Alegre: Melhoramentos, 2002.

SLADE, Peter. O jogo dramático infantil. São Paulo: Summus, 1998.

SPOLIN, Viola. *O Jogo teatral no livro do diretor*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Revista Territórios

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES CRIATIVAS DURANTE A PANDEMIA DE 2020

ANDREIA CORTEZ DUARTE

Graduada em Pedagogia, pelo Centro Universitário Sant'Anna (2016); Pós-graduada em nível de especialização em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Associada Brasil (2017).

RESUMO

Durante o ano de 2020 toda a população mundial foi exposta a um vírus: COVID -19 e, por conta de seu alto grau de contaminação, fomos forçados ao distanciamento social. Deixamos de ir ao trabalho e passamos a trabalhar de casa. Os professores também foram forçados a trabalhar de casa e, consequentemente, os estudantes também a estudar de suas casas. O presente artigo tem como objetivo analisar e comentar a importância de atividades criativas no desenvolvimento da criança e do adolescente, com ênfase no período de pandemia que vivemos em 2020. Debatendo o quão importante foram as atividades criativas para o desenvolvimento cognitivo destes alunos, principalmente durante o período de quarentena – onde todos viveram em isolamento social. A partir disto, comentamos sobre a importância de atividades lúdicas e artísticas para estímulo da criatividade.

Palavras-chave: Arte; Criatividade; COVID-19; Educação; Pandemia.

INTRODUÇÃO

Para os educadores é muito importante o desenvolvimento intelectual dos alunos e, para muitos isto pode começar com o ato de aprender a ler e escrever. O assunto foi abordado durante a Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, feita na Faculdade Associada Brasil, tratando da diferenciação entre os termos alfabetização e letramento.

Mas, no Ensino Básico, o desenvolvimento intelectual ocorre ainda antes da escrita e da leitura. Ocorre a partir de atividades lúdicas, artísticas, que desenvolvem também a cognição, o conhecimento cultural. Para Paulo Freire educar é na verdade humanizar, e

isto, nada mais seria, do que dar condições para que este indivíduo consiga conviver em harmonia com os outros indivíduos de nosso universo.

Para tornar um indivíduo humano é preciso mais do que letrar e alfabetizar, também transmitir a esses jovens condições sociáveis, tornando-o um cidadão. O estatuto da criança e do adolescente diz, em seu segundo capítulo e 15º artigo, que:

> *A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. (p.15)*

Já no 16º artigo explica sobre o direito à liberdade, ou seja, o direito de ir e vir e também de frequentar "logradouros públicos e espaços comunitários", ter direito a opinião e expressão, bem como a crença e culto religioso. Ter o direito de brincar, se divertir, praticar atividades esportivas. Também garante "participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; participar da vida política, na forma da lei", além de refugiar-se e buscar auxílio e orientação.

Infelizmente durante a pandemia de COVID-19, vivida em 2020, tivemos nosso direito de ir e vir ferido. Não poderíamos andar com tranquilidade pelas ruas por conta do alto grau de transmissão e de contágio da doença. Isso afetou adultos, adolescentes e crianças.

Ao mesmo momento em que grande parte da população passou a trabalhar em *home office* (em casa), os estudantes também tiveram de passar a estudar de casa. Seja por equipamentos eletrônicos como smartphones e computadores, ou por atividades em papel, livros e cadernos, passadas pelos professores. Desde os primeiros anos da educação básica até as universidades – todos tiveram de se adaptar ao que chamaram de "novo normal".

No Estatuto da Criança e do Adolescente, no 18º artigo vemos que não é só a família e docentes que tem o dever de velar pelas crianças e adolescentes, mas todos. E ainda neste artigo, no inciso A, é lembrado que:

> *"A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protege-los" (p. 16)*

A educação de nossas crianças e adolescentes teve de ser repensada, já que o ambiente escolar já não estava mais disponível. E junto com o repensar do ambiente de ensino-aprendizagem, os profissionais da educação também tiveram de se recriar. O processo não se restringiu a professores e alunos, mas também exigiu dos pais ou responsáveis um grande empenho, para que todo o ano letivo não fosse perdido, pois a pandemia continuou por um longo tempo. Muitos não tinham prática ou até mesmo estudo,

conhecimento para as aulas remotas, entretanto neste momento era apenas esta modalidade que estava disponível.

O ambiente escolar se tornou a escola, a casa, o quintal, o computador, o smartphone. Ao mesmo tempo que mantemos o isolamento e restringimos nosso espaço físico, ampliamos o espaço escolar para muito mais do que a sala de aula.

Em meio a tantas incertezas, mais uma questão tomou conta dos profissionais da educação: como incentivar a criatividade no ensino remoto¿ No ambiente escolar dispomos de quadras esportivas, bibliotecas, além de mais materiais que são de uso dos alunos durante as atividades propostas. Mas, em casa, não necessariamente nossas crianças e adolescentes teriam acesso, não apenas aos materiais, mas também a um ambiente onde pudessem desenvolver os trabalhos e as atividades.

O assunto é importante não apenas pelo incentivo a criatividade para a resolução das atividades escolares, vai além: como melhorar a qualidade de vida destas crianças e adolescentes que estão passando a quarentena em casa, sem contato com os amigos, professores, familiares¿

Nesta hora algumas disciplinas foram importantes: educação física – para fazer os jovens se movimentarem e não passarem os dias sentados ou deitados, além de também ser uma forma de equilibrar toda ansiedade causada pelo isolamento; educação artística – para movimentar a cabeça de nossos jovens no sentido criativo, artístico.

Neste artigo vamos estudar a importância das atividades criativas para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, bem como entender o quanto as atividades artísticas podem ajudar neste desenvolver dos jovens. Ampliando o debate feito na Licenciatura de Pedagogia, da União Educacional e Cultural Brasil, onde falamos sobre Artes no Ambiente Escolar, agora para artes além do ambiente escolar e como forma de desenvolvimento do potencial criativo.

DESENVOLVIMENTO

As atividades artísticas, muito mais do que um sentido lúdico, tem a função de desenvolver o potencial cognitivo dos estudantes (BARBOSA, p. 63, 2005a). Com o ensino artístico, podemos desenvolver atividades de ensino-aprendizagem de forma que o alunado aprenda a partir de experiências.

No livro Arte e Educação, organizado por Humberta Porto (2015) é explicado que

> *“Do mesmo modo que a arte pode despertar em nós a identificação solidária ou carente, pode, por outro lado, atrair pelo elemento contrário: a curiosidade em relação ao desconhecido, em vivenciar uma realidade diferente”. (p. 31)*

Isto demonstra o poder que a arte tem de nos transportar para outros momentos, outros lugares, mesmo que de dentro de nossas casas – como tem acontecido na atualidade. Além disto, a Arte faz parte das atividades que desenvolvem nosso intelecto e bem por isto são parte fundamental do Ensino Básico das crianças.

Marilena Chauí (2003), diz que a concepção pedagógica vista na arte se dá a partir dos pensamentos de Kant, “quando afirma que a função mais alta da arte é produzir o sentimento do sublime”. Segundo a autora, “a arte é o meio para a educação moral da sociedade” e também a arte estabelece uma relação com a sociedade: “A arte deve ser engajada ou comprometida, isto é, estar a serviço da emancipação do gênero humano, oferecendo-se como instrumento o esforço de libertação” (CHAUÍ, 2003, p. 415).

Ainda segundo Chauí (2003), a arte, em resumo, teria como função educação moral, elevação espiritual e engajamento social. Junto a essas visões de Marilena Chauí (2003), aproveitamos para lembrar dois posicionamentos que podem fazer de um aluno, alguém que vá atrás dos desafios, ou que tenha medo e trave diante das dificuldades. Esses posicionamentos diferentes diante de uma ação são estudados por Carol Dweck, em seu livro *Mindset*: a nova psicologia do sucesso.

Dweck fala sobre dois estilos diferentes de pessoas: as de *mindset* fixo e as de *mindset* de crescimento. E a diferença, apesar de ao primeiro contato parecer simples de ser observada, é difícil de ser entendida e resolvida.

Segundo ela, é possível ter “diferentes temperamentos e aptidões no início de suas vidas, mas evidentemente a experiência, o treinamento e o esforço pessoal conduzem-nas no restante do percurso”. As pessoas de *mindset* fixo acreditam que suas qualidades são imutáveis e, portanto, precisam provar a todo momento o seu valor. Uma metodologia já ultrapassada que analisa o *mindset* fixo é a do Q.I. (quoeficiente de inteligência). Mas, entenda, Dweck mesma explica que o teste de QI não fora criado para reduzir o potencial intelectual de uma pessoa, mas sim para:

> *Identificar as crianças que não estivessem obtendo êxito no aprendizado nas escolas públicas parisienses, a fim de possibilitar a criação de novos programas educativos que permitissem a sua recuperação. Sem negar as diferenças individuais nos intelectos infantis, Binet acreditava que a educação e a prática seriam capazes de produzir mudanças fundamentas na inteligência. (DWECK, 2017, p. 13)*

O pensamento de Dweck é próximo do de Binet, quando falamos sobre o *mindset* de crescimento, que teria como princípio a ideia de que as pessoas são capazes de “cultivar suas qualidades básicas por meio de seus próprios esforços”. Ou seja, apesar de termos aptidões e habilidades iniciais, ainda assim somos capazes de nos desenvolver e evoluir.

O livro de Carol Dweck traz ainda questionamentos para que, no decorrer da leitura, façamos testes para identificar qual nosso *mindset*, mas a autora deixa claro que não só é possível, como é importante tentar mudar, caso esteja no *mindset* fixo. E que isto é possível com muita afirmação positiva sobre suas capacidades de desenvolvimento e também com prática.

Prática esta que toda escola proporciona aos alunos – seja quando aprendemos um esporte novo ou uma nova disciplina. Seja quando temos dificuldades em alguns exercícios e temos a figura do professor ali para nos ensinar e auxiliar. Dweck comenta que cada palavra e ação, tanto de professores quanto de nossos pais, surte um efeito em nós. Para ela, o *mindset* fixo fora instigado por uma professora que insistia em considerar o teste de QI a melhor forma de avaliar o potencial de um aluno. Dweck com seu estudo e suas experiências lembra que tanto pais e responsáveis quanto educadores podem passar "mensagens sobre sucesso e fracasso", por isso a importância, principalmente em tempos como os que vivemos em 2020, de desenvolvermos em nós professores e nos alunos o *mindset* de crescimento – para passarmos mensagens de sucesso e também sermos exemplos de sucesso.

E, para atrelarmos o estudo de Carol Dweck a nosso debate, precisamos entender o poder transformador que a arte, a criatividade tem sob as crianças e adolescentes e, assim, entender a importância de desenvolver estas habilidades neles. Paulo Freire (1984) já explicava que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra", ou ainda que ler e escrever fazem parte do aprendizado de leitura do mundo (2001) - e estimular a criatividade vai de encontro a esta afirmação, pois trabalhamos com os alunos mais do que as disciplinas comuns, mas atividades lúdicas ou de desenvolvimento em outras áreas, como: culinária, dança, esportes, arte.

A alfabetização junto ao letramento tem função primordial para a educação. Devem ser vistos como essenciais às crianças e adolescentes, de forma que atinjam nível satisfatório de compreensão do mundo. São parte do que faz com que entendamos o mundo em que vivemos (DUARTE, 2020, p. 30).

Freire (1996) ainda ressalta que o "letramento se torna uma forma de entender a si e aos outros, desenvolvendo a capacidade de questionar com fundamento e discernimento, intervindo no mundo e combatendo situações de opressão". Isto não faria mais sentido no momento atual, onde as únicas formas de comunicação entre as crianças e adolescentes se deram de forma digital e virtual, por meio de um aparelho.

Mas, ainda para entendermos a importância do letramento para este desenvolvimento das crianças e adolescentes como cidadãos, precisamos conceituar o letramento. Em

Alfabetização e Letramento – trabalho apresentado para a defesa da Pós-graduação, juntamente com Verônica Zanoni Braga Barbosa (2017), conceituamos os termos alfabetização e letramento – primeiramente separados, depois entendendo o que seriam os dois juntos. Dissemos então que:

> *Alfabetizar é, em síntese, dar condições para o exercício pleno da cidadania. Torna-se evidente que, nos países desenvolvidos, a alfabetização é feita por meio do letramento, já que alfabetizar refere-se ao domínio do código e o letramento diz respeito aos efeitos desse processo. (BARBOSA, DUARTE, 2017, p.29)*

Fica claro até aqui que, apesar de alfabetizar e letrar ter ligação com os códigos de escrita e leitura, vai muito além, trata da criação do conceito de cidadania nos indivíduos. E, para a completude do ser humano, são necessárias atividades de lazer, momentos de diversão e de estímulo a criatividade.

É importante lembrar que o ensino de artes não é meramente opcional. Segundo a Lei nº 9.394/96 – conhecida como Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), em seu 26º artigo e 2º inciso, "o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". E, ainda falando sobre normativas, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) quatro modalidades para o ensino artístico. São elas: artes visuais, música, teatro e dança.

No trabalho apresentado para a Licenciatura em Pedagogia foi debatida a importância das artes na educação infantil. O questionamento ali era: "Por que a arte faz parte da prática pedagógica?" E por meio de metodologias de pesquisas, o questionamento foi respondido evidenciando a importância da arte "na construção de um indivíduo crítico" (p. 9), mas também foi entendido que a arte tem como função conectar educador ao educando: "Ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação". (PIAGET, 1974, 129)

Para Sio (2004), a linguagem das artes a partir de desenhos demonstra os sentimentos dos alunos a partir dos símbolos que apresentam em seus desenhos. Vê através do que a criança sente e não necessariamente a partir do que ela vê. (SIO, 2004, p.43). Para Sans (1995) o importante do desenho também é a transparência do que ela produz:

> *[...] É comum também a criança desenhar o que sabe existir, mesmo que esteja escondido. Ao desenhar uma casa, ela pode colocar, no mesmo plano das linhas de contorno, os moveis que estão dentro dela. A cada fase que a criança desenvolve mais criatividade e consequentemente a sua autonomia, tendo assim mais facilidade para se expressar e se comunicar com o mundo. (SANS, 1995, p. 30)*

Neste ano, em meio a pandemia da COVID-19 se fez ainda mais importante entender o que o estudante sente, não apenas o que ele vê. Se fez necessário entender o que se passa pela cabeça de crianças e adolescentes que, presos devido ao isolamento social, não puderam manter relações sociais com seus colegas, professores e, muitas vezes, com seus próprios familiares.

Diante deste isolamento, passamos a analisar, a partir da importância do ensino artístico, a relevância dele neste momento: os jovens ficaram impossibilitados de realizar atividades físicas como a aula de educação física, de dança, luta. Foram barrados de participar de competições esportivas neste ano. Além de uma barreira psicológica pela falta de convívio e interação social com os colegas, a falta destas aulas/atividades também tem impacto físico na disposição dos alunos.

O livro O Poder do Hábito, de Charles Duhigg viralizou tempos atrás por analisar especificamente o quanto somos ligados ao hábito, a prática de atividades ou ações corriqueiras, cotidianamente. Segundo Duhigg (2012), ao analisar pacientes com problemas de memória devido a doenças, ele conseguiu identificar que atividades básicas, como ir ao banheiro, pegar algo na cozinha ou se deitar na cama, apesar de quando faladas não serem lembradas pelos pacientes, sempre eram feitas sem a necessidade de nenhum auxílio. A partir daí é possível entender que, mesmo doente, nosso cérebro ainda nos mantém com alguma parcela dos hábitos corriqueiros, ainda grava ações que são básicas a nossa sobrevivência.

Um dos pacientes citados por Duhigg (2012) era incapaz de explicar a direção de sua casa. Mas, todos os dias, saia para seu passeio matinal, voltando normalmente para casa depois de horas caminhando, sem dificuldades para encontrar o caminho de volta.

O estudo de Duhigg (2012) faz pensar que, além de hábitos básicos, o ser humano, assim como o paciente, tem a necessidade de sair para arejar e, mesmo sem pensar nisto, consegue voltar ao seu local original. Somos seres feitos de hábitos e isto inclui as atividades que fazemos para estímulo criativo. No caso do paciente são as caminhadas matinais, para algumas pessoas é o desenho que faz com que consiga desabafar o estresse do dia a dia, pode ser ainda tocar um instrumento, ou até só apreciar uma música. A arte movimenta nossa vida e também nosso cérebro de formas que ainda nem conseguimos compreender.

Outro pensamento que fica, a partir do estudo de Duhigg (2012) é sobre o costume, a o hábito que carregamos das salas de aula.

> *Constatando que segundo os professores, o ideal seria que as escolas contassem com um espaço apropriado para a disciplina de artes, com equipamentos e materiais adequados ao seu desenvolvimento, cobrando*

> *ainda uma maior participação dos pais na escola em especial diante das atividades de artes nesta fase da vida de seus filhos. (DUARTE, 2020, p. 46)*

Podemos observar que a Pandemia, de certa forma, quebrou a barreira da necessidade de espaços específicos para cada atividade. Aproximou os pais ou responsáveis da prática pedagógica. Tudo ocorre por forças do destino causadas pela COVID019, mas também demonstrou que podemos fazer ainda mais no espectro da educação – tanto dentro quanto fora de casa.

ESTÍMULO A CRIATIVIDADE NO PERÍODO DE ISOLAMENTO

Com o receio de parecer um tema raso, o estímulo a criatividade durante a pandemia e o período em que estamos em isolamento ou distanciamento social não só teve espaço em revistas como Vogue Brasil, Correio Braziliense, páginas como a do Ministério da Saúde e do Museu da Imaginação, como também foi alvo de debates em livros e eventos.

A Vogue abordou o tema na coluna de Nathália Lima, com o título “Quarentena com crianças: 5 programas em casa para estimular a criatividade (e coletividade)”. Publicada em agosto de 2020 o texto já tratava do longo período de fechamento das escolas e também das aulas remotas e lembrava a importância dos pais auxiliarem não apenas nas atividades escolares, mas também de recreação.

O Estado de Minas, em uma reportagem de março de Joana Gontijo trazia o título “Receitas para ocupar o dia das crianças durante a quarentena” e ressaltava a importância de atividades educativas e de estímulo aos laços familiares.

Em abril de 2020 o portal Saúde Brasil deu espaço para o “Diário de uma pandemia: 5 dicas para orientar pais e crianças”. O conteúdo funciona como um guia, desde de como explicar a doença para as crianças, até dicas de atividades dentro de casa para estimular, tanto as atividades físicas, quanto lúdicas e até domésticas – ensinando desde pequenos sobre organização e tarefas domésticas.

Já o Museu da Imaginação propôs “Melhores práticas para apoiar as crianças durante a pandemia de COVID-19”. No blog do Museu há diversos outros conteúdos de estímulo a leitura, a arte – “Como explorar a arte em casa¿”, dicas de filmes. Mas, neste em específico faz um paralelo sobre o período de isolamento e o fato de que o desenvolvimento das crianças está acontecendo, independente da pandemia e por isso pais, responsáveis e educadores tem de ficar atentos e auxiliar nesse processo. Um dos tópicos principais é exatamente sobre o estímulo a criatividade, onde uma das dicas é sobre a prática do

desenho com a criação de cartazes e a exposição destes para os amigos e vizinhos de forma física – pelos corredores do prédio ou portões de casa, ou até de forma digital.

A PUC (Pontifícia Universidade Católica) Campinas criou uma cartilha intitulada “Criatividade e saúde mental em tempos de Pandemia”. O material, que fala sobre a força da criatividade para manter o equilíbrio mental, relata que a criatividade possibilita: “vencer desafios, encontrar soluções para problemas, buscar a autorrealização pessoal, fazer uso da intuição e imaginação, olhar um problema sob diferentes perspectivas”. Sendo assim, é uma das formas de nos expressarmos, mas também de nos esforçarmos para resolver os conflitos e situações do dia a dia. A COVID-19 se tornou um destes desafios que precisamos vencer.

Tais materiais vão de encontro a motivação deste artigo e demonstram a importância do estímulo de atividades lúdicas, artísticas e criativas durante o período em que as crianças estão em distanciamento ou isolamento social.

Em seu artigo para a Univale, o professor Gabriel de Aguiar Antunes (2020) ressalta a importância do brincar para as crianças, em detrimento do brinquedo. Para ele, “o brinquedo e a brincadeira relacionam-se com a criança e a cultura infantil” e podem, por si só, produzir diversos sentimentos, tanto bons quanto ruins – como “ódio, descontentamento, alegria e decepção”, frisa.

O autor sugere então, que o brincar vá muito além. “O brinquedo tem que ser compreendido como um objeto cultural que carrega a cultura e a técnica de um povo, traz para a criança a oportunidade de brincar, é suporte de brincadeira”, explica Antunes. Para ele é importante que, em tempos de pandemia, deixemos as crianças livres para brincarem além do brinquedo, ou seja “brincarem com os elementos que podem se tornar brincantes tais como: folhas de árvores, pedaços de tronco, flores, pedras, água, o seu próprio corpo, o corpo da mãe ou do pai”.

Antunes retoma que podemos criar brincadeiras até mesmo com utensílios do dia a dia. É o caso da bacia e da colher de pau, que podem virar um tamborim; ou da vassoura que pode ser um cavalo; as roupas e sapatos de outros membros da família que podem dar vida a personagens. O estímulo a criatividade está em cada mínimo detalhe e pode ser estimulado a cada dia e a cada momento com um detalhe diferente, por isso a importância da mediação dos pais, responsáveis e também dos educadores.

Aquele professor de música que na escola teria a sua disposição uma infinidade de instrumentos, pode fazer uso de uma garrafa com arroz para dar vida a um chocalho. Os professores de educação física podem se utilizar de almofadas e travesseiros para criar um

trajeto com obstáculos. Ou mesmo a aula de culinária, antes reservada para professor e aluno, agora pode ser aberta para a participação da família.

É importante ainda lembrar que, os professores para auxiliarem o ensino de artes não precisam necessariamente de formação na área.

> *Para que haja valorização do estudo de artes para as crianças da pré-escola, os professores precisam fazem uso das linguagens artísticas (teatro, dança, música e artes visuais), levando em consideração que os professores não precisam ser pintores, escultores ou peritos em artes para desenvolver um trabalho de qualidade, mas devem buscar ampliar o conhecimento e sensibilidade dos alunos através de atividades que possam torna-los indivíduos criativos e dinâmicos inseridos no contexto da sociedade. (DUARTE, 2020, p. 10)*

Para Barbosa (2002b) os professores são figuras de extrema importância para as crianças, mais importantes até que o resultado final de uma aula e por isto é preciso dar atenção a eles.

> *O percurso dessas ideias exprime a relevância de discussão e afirmação do trabalho com o tema, que contrasta com uma cultura atual que alimenta a supervalorização do visual onde são excluídas aos poucos as possibilidades de experimentar outras sensações que uma pintura ou desenho podem passar além da imagem; outros valores e atitudes também estão implicados, como a caracterização do belo para além de um modelo único, no qual os conhecimentos subjetivos e objetivos podem ser retirados dos relatos descritivos da obra e o significado contextualizado e ampliado a partir desta, dentre outras possibilidades do desenvolvimento e da fomentação da ação criativa. (DUARTE, 2020, p. 23)*

Demonstra que, para aproximarmos nossas crianças é preciso mais do que salas de aula, do que um ambiente escolar. É preciso que aja entendimento das importantes relações entre alunos, professores, pais ou responsáveis e também que essas relações, para pós pandemia, não sejam esquecidas ou modificadas, mas sim fortificadas.

> *Acreditamos que o maior comprometimento rumo ao processo de aprendizagem e da verdadeira cidadania, concretiza-se no fenômeno das relações humanas, pois elas encerram um grande potencial na luta por uma transformação da sociedade que se encontra em contínua [re]construção. [...] Essas mudanças expressam o momento histórico em que a sociedade brasileira está vivendo, a crise de paradigmas. E como instituição fundamental no processo de transformação social, a escola não pode ficar ausente deste processo, ela precisa de inovação, da inspiração nos exemplos de potencialidade desses sujeitos. (DUARTE, 2020, p. 23)*

Continuamos a entender que a superação de nossos alunados tem muito mais relação com o que podemos passar do que mesmo com o que eles desenvolvem sozinhos. Seja a alfabetização e letramento, o ensino de artes ou qualquer outra disciplina, o desenvolvimento lúdico e criativo é necessário para que o cognitivo desses jovens seja desenvolvido. Entende-se que não apenas de teoria se vive, mas também da arte de entender a teoria que há em um poema, uma música, uma peça. Como afirma Sans (2001), brincar é uma arte que potencializa o total desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo, pudemos entender a importância e relevância do debate sobre o estímulo a criatividade para as crianças e adolescentes, não apenas, mas principalmente no ano de 2020, em que enfrentamos a chegada de uma pandemia com o COVID-19 e fomos forçados a quarentena, ao isolamento social. Fomos proibidos de beijar e abraçar nossos entes queridos, de estarmos todos juntos, até mesmo durante as datas comemorativas.

Pudemos observar que, por mais difícil que tenha sido para nós, adultos, a pandemia se mostrou um grande desafio para crianças e adolescentes que, não apenas tiveram suas aulas modificadas para o formato remoto – seja ele online ou não -, mas também as interações sociais com amigos, avós, tios, familiares, ficaram restringidas ao digital, à distância.

Num período tão conturbado, as atividades lúdicas, artísticas e até mesmo físicas acabaram estagnadas por um tempo ou adaptadas, já que sem o convívio dentro da escola e das salas, não era possível ter as aulas da mesma forma. Mas também, com isto, entendemos a importância da intervenção dos responsáveis para a manutenção e até mesmo o aumento das atividades lúdicas, artísticas e físicas, como forma de estímulo a criatividade.

Verificamos também que este estímulo a criatividade, tão comentado em veículos de imprensa e até mesmo em debates científicos, é importante para o desenvolvimento cognitivo dessas crianças e adolescentes e por isto não deve ter seu ciclo quebrado, mesmo que a pandemia tenha nos afastado das salas de aula, é importante repensar e descobrir formas de manter estas atividades ainda que dentro de casa. E até mesmo os veículos de comunicação, preocupados com a temática, divulgam estratégias de desenvolvimento de atividades para serem realizadas dentro de casa.

Observamos a relevância e extensão do tema e o quanto ele ainda deve ser debatido para além da pandemia, como forma de levar informação e conhecimento aos responsáveis sobre a importância de seu papel no desenvolvimento dessas crianças e adolescentes para além da alfabetização e letramento, mas para o desenvolvimento destes como indivíduos críticos, como cidadãos.

REFERÊNCIAS

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª Séries): Art**e. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF. v. 3, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infanti**l – RCNEI, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacional** - PCN, 1998.

ANTUNES, Gabriel de Aguiar. **Opinião: Brincar e brincadeira em tempos de quarentena.** 2020. In Univale. Disponível em: https://www.univali.br/noticias/Paginas/opiniao-brincar-e-brincadeira-em-tempos-de-quarentena.aspx. Acesso em: 08.jan.2021.

BARBOSA, Verônica Zanoni Braga. DUARTE, Andreia Cortes. **Alfabetização e letramento: entre a escrita e a linguagem.** Faculdade Associada Brasil. São Paulo, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**, Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

Criatividade e saúde mental em tempos de Pandemia. 2020. In PUC Minas. Disponível em: https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/Cartilha-revisada.pdf. Acesso em: 08.jan.2021.

Diário de uma pandemia: 5 dicas para orientar pais e crianças. 2020. In Museu da Imaginação. Disponível em: https://saudebrasil.saude.gov.br/eu-quero-me-exercitar-mais/diario-de-uma-pandemia-5-dicas-para-orientar-pais-e-criancas. Acesso em: 08.jan.2021.

DUARTE, Andreia Cortes. **Artes no Ambiente Escolar.** Unibrasil. 2020.

DUHIGG, Charles. Trad. MATOVANI, Rafael. **O poder do hábito: por que fazemos o que fazemos na vida e nos negócios.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012

DWECK. Carol S. **Mindset: a nova psicologia do sucesso.** São Paulo: Objetiva, 2017.

VAISMAN, Fábio (org.). **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 17a. ed. Brasília: Edições Câmara. 2019.

FERREIRA, Aurora. Arte, **Educação e Inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 92p.

GONTIJO, Joana. **Receitas para ocupar o dia das crianças durante a quarentena.** 2020. In Estado de Minas. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/03/20/interna_gerais,1130638/receitas-para-ocupar-o-dia-das-criancas-durante-a-quarentena.shtml. Acesso em: 08.jan.2021.

LIMA, Nathália. **Quarentena com crianças: 5 programas em casa para estimular a criatividade (e coletividade).** 2020. In Vogue. Disponível em: https://vogue.globo.com/Vogue-Gente/noticia/2020/08/quarentena-com-criancas-5-programas-em-casa-para-estimular-criatividade-e-coletividade.html. Acesso em: 08.jan.2021.

Melhores práticas para apoiar as crianças durante a pandemia. 2020. In Museu da Imaginação. Disponível em: https://www.museudaimaginacao.com.br/blog/melhores-praticas-para-apoiar-as-criancas-durante-a-pandemia-de-covid-19. Acesso em: 08.jan.2021.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Tradução de A. Cabral e C. M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PORTO, Humberta (org.). Arte e Educação. Col. Bibliografia Universitária Pearson. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 24. ed. 3. reimp. São Paulo: Cortez, 2016.

SANS, P. T. C. **Pedagogia do Desenho Infantil**. Campinas: Átomo, 2001.

SIO, R. T. **A Importância do desenho no desenvolvimento infantil do desenvolvimento infantil: crianças de 02 a 07 anos**. PUC PR. 2004.

VAL, Maria G. C. **O que é ser alfabetizado e letrado?** In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, 2006.

Revista Territórios
LUDOPEDAGOGIA

ANDRESSA NOGUEIRA SANCHES
Graduação em Pedagogia pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2014): Professora de Educação Infantil no CEI Guairacá, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A brincadeira é uma ação própria, voluntária e espontânea. É essencial para a vida da criança, e não deve ser considerado como uma atividade inata, mas uma atividade social e humana que supõe contextos sociais. Nada existe que não possa ser ensinado ludicamente. Assim, a ludopedagogia proporciona a ela um desenvolvimento amplo de suas habilidades. A criança aprende enquanto brinca, e educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas, ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade.

Palavras-chave: Ludopedagogia; Brincar; Aprendizagem; Habilidades.

INTRODUÇÃO

De forma mais estrita, podemos tratar a ludopedagogia como um segmento da pedagogia dedicado a estudar a influência do elemento lúdico dentro da educação. Muitas famílias, gestores e até professores ainda veem de forma negativa a mistura entre diversão e educação. Contra esse argumento, há dois pontos que precisam ser destacados:

- A brincadeira está inserida no desenvolvimento da criança. É da natureza dela buscar a brincadeira e o elemento lúdico no mundo. Espera-se que ela trate o mundo dessa maneira.
- A ludopedagogia não é a inserção da brincadeira pura e simples. Ela deve servir a propósitos pedagógicos e deve estar alinhada às diretrizes educacionais vigentes. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

> *"A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar o seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar*

> *respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-lo em seu cotidiano." (BRASIL, 2017, p. 41).*

Ao lidar com os objetos existentes na brincadeira e nos jogos, a criança pode lidar com o significado das palavras por meio do próprio objeto concreto, e por esta ação de brincar, a criança, embora não possua linguagem gramatical, consegue internalizar a definição funcional de objetos, e passa a relacionar as palavras com algo concreto. O ato de brincar estimula o uso da memória que ao entrar em ação se amplia e organiza o material a ser lembrado. Tudo isto está relacionado com aparecimentos gradativos dos processos da linguagem que ao se organizarem dão lastro à vivência emocional.

O QUE É LUDOPEDAGOGIA E COMO ELA PODE INFLUENCIAR NA EDUCAÇÃO?

A ludopedagogia é um segmento da pedagogia dedicado a estudar a influência do elemento lúdico dentro da educação. Trata-se de uma forma de introduzir a criança no mundo por meio da própria linguagem do universo infantil. É uma maneira quase inconsciente de aprender, de forma prazerosa e eficaz.

Uma coisa que pais e professores precisam entender é que a educação não precisa nem deve ser separada da diversão, principalmente quando se trata de crianças, pois a brincadeira é importante para o seu desenvolvimento. A ludopedagogia não é a aplicação de atividades no formato puro e simples, elas precisam ensinar algo e servir a propósitos pedagógicos.

Muitas escolas, sejam públicas ou privadas, já utilizam atividades lúdicas até mesmo sem saber. As próprias diretrizes educacionais usadas no país estimulam o uso do lúdico dentro da sala de aula.

Para começar, é importante que professores tenham em mente os objetivos e os fins da brincadeira a ser desenvolvida. Deve-se analisar sua utilização lúdica, cognitiva e sociocultural. Observar o comportamento dos alunos para então diagnosticar, avaliar e elaborar estratégias de ensino.

Os benefícios do lúdico para o desenvolvimento infantil afetam positivamente o físico, intelectual e social das crianças.

Benefício físico: o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento e de competitividade da criança. Os jogos lúdicos devem ser a base fundamental dos exercícios físicos impostos às crianças pelo menos durante o período escolar.

Benefício intelectual: o brinquedo contribui para desinibir, produzindo uma excitação mental e altamente fortificante.

Benefício social: a criança, através do lúdico representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar; através de jogos se explica o real.

A ludopedagogia é uma ótima forma de ensinar e aprender brincando, diferente das aulas tradicionais que não atingem mais os alunos nos dias de hoje. Dessa maneira, é possível oferecer ao aluno uma proximidade da realidade na qual está inserida.

ABORDAGENS DA LUDOPEDAGOGIA

A ludopedagogia pode ser utilizada em qualquer nível de instrução, provocando um melhor aproveitamento do ensino e tornando professores e alunos menos distantes. O professor tradicionalista é considerado chato, e na escola, a única coisa boa é o intervalo, a brincadeira, os joguinhos, as paródias, as piadas...

Segundo Froebel, as músicas e os jogos educativos, fora às paródias feitas pelas crianças nos intervalos, estimulam o aprendizado; esse método é conhecido como ludopedagogia, cujo ensino vem carregado de criatividade, dinâmicas, jogos e brinquedos para proporcionar emoção e entusiasmo no aluno, sem uma pressão estressante e traumática, aprendendo, de forma construtiva, enriquecendo o saber, ensinando a ter criatividade e espontaneidade. A ludopedagogia ainda oferece ao professor comprometido e apaixonado pela profissão, a magia de ensinar, aprender brincando, diferente das aulas perturbadoras que afastam o aluno do conhecimento, e, como em muitos casos, o abandono escolar. Para o aluno, a ludopedagogia oferece ainda uma proximidade da realidade a qual esta inserida, demonstrando o aumento na frequência escolar, a diminuição da violência dentro da escola, socialização e integração de todos os alunos no grupo, a autoestima elevada e o respeito para com as diferenças, transformando o aluno, o professor, a escola, a família e a sociedade. Todos devem aprender de forma que seja prazerosa, que não sejam reprimidos, ou estancados no processo ensino/ aprendizagem, não precisamos encarar a ludopedagogia como uma arte de brincar, limitada entre brincadeiras e brinquedos, mas, em uma arte de ensinar, diferenciando do tradicionalista das aulas expositivas, monótonas e improdutivas.

O aluno deve ser estimulado com a criatividade do educador, assumindo sua natureza de mediador do conhecimento, oferecendo pontes novas a seu educando. O professor interessado em promover mudanças, poderá encontrar na proposta do lúdico uma importante metodologia, que contribuirá para diminuir os altos índices de fracasso escolar

e evasão verificada nas escolas. Diante desse quadro, a utilização de atividades lúdicas nas escolas pode contribuir para uma melhoria nos resultados obtidos pelos alunos. Claro, que atividades de cunho lúdico não abarcariam toda a complexidade que envolve o processo educativo, mas poderiam auxiliar na busca de melhores resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças. Estas atividades seriam mediadoras de avanços e contribuiriam para tornar a sala de aula um ambiente alegre e favorável.

O lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica. A criança e mesmo o jovem opõe uma resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é lúdica, não é prazerosa.

Ao pesquisar em escolas como esta insere a ludopedagogia e se insere em seu espaço escolar cotidianamente, alguns itens devem ser analisados: procurar destacar nas falas dos sujeitos a pesquisar, qual o espaço que as atividades lúdicas têm na escola, na sala de aula, no plano de trabalho dos professores, e, ainda, se os sujeitos pesquisados têm uma atitude reflexiva diante de sua prática docente. Observar se é citado pelos professores, que em seus planos de trabalho há tempo para pesquisa, e se admitem sua importância. Observar também se tem uma mudança, uma atitude reflexiva na fala dos professores, e se reconhecem que a pedagogia através do jogo oferece algumas vantagens: a ludicidade, a cooperação, a participação, enfim, promovem a alegria, prazer e motivação. Diante disso, seriam necessários que esses benefícios fossem reconhecidos e colocados verdadeiramente em prática.

Os jogos também promovem, de forma agradável e dinâmica, o crescimento emocional e social. Nos jogos, há sempre um desafio interessante e concreto fazendo com que a aprendizagem seja natural e rápida. O que faz do jogo um jogo e o que o caracteriza como uma brincadeira é a possibilidade que a criança tem de tomar decisões, de combinar regras, de negociar papéis, de agir de maneira transformadora sobre conteúdos significativos para ela, de ter liberdade e prazer. Jogar é tão indispensável, que todo educador deveria ter esse compromisso, uma vez que o lúdico favorece o desenvolvimento cognitivo e sócio efetivo.

O jogo, como proposta pedagógica em sala de aula, proporciona a relação e a interação entre os parceiros. O jogo passa a ter mais significado quando o professor proporciona um trabalho coletivo de cooperação e socialização, dando oportunidade às crianças e adolescentes de construírem os jogos, decidir regras, de mostrarem como se joga. Talvez essa seja a maior lição que o educando aprende brincando, e nesse caso, principalmente a criança, pois essa não tem ainda conceitos formados, é de que quando

perde o mundo não se acaba. Pois, sabe que, se perder o jogo, pode ganhar no próximo e no seguinte. Quando perdem em jogos que podem ser disputados de novo e vencidos ou não, as crianças entendem que apesar dos reveses da vida, ainda pode ter sucesso, inclusive em situações semelhantes em que a derrota foi experimentada.

LÚDICO COMO FERRAMENTA IMPRESCINDÍVEL

Wajskop (1999) cita que, a partir dos trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746), as brincadeiras, de uma maneira geral, passam a ser incluídas na educação das crianças, e a diversão e brinquedos surgem como forma de protegê-los dos conflitos sociais, ou seja, somente a partir do século XVI, o lúdico foi reabilitado por humanistas como Rousseau, Dewey, Vygotsky, Piaget, Paulo Freire entre outros. Eles perceberam o valor educativo das atividades lúdicas. Estes humanistas deixaram legados e estudos importantes, e alguns completam outros em seus estudos.

Com a aplicação do lúdico, visto de forma diferenciada, já que se unia de certa forma a brincadeira à educação, ou seja, a necessidade que a criança tem de brincar passava a ser respeitada pela sociedade, e vista como uma possibilidade de educá-la. No entanto, a sociedade determinava o que as crianças se tornariam a partir da educação. Pode-se concluir, portanto, que a educação não os deixava livres para escolhas.

Hoje, no século XXI, as brincadeiras e jogos continuam influenciando, e porque não dizer, está mais difundido que nunca, permeando uma grande importância. O lúdico alcançou um patamar, numa época em que mais se busca saber, se comenta e principalmente, utiliza-se essa meio como forma de tornar o aprendizado prazeroso e inesquecível.

É evidente a relação que permeia os temas brincadeira e aprendizagem. A introdução do brincar no currículo escolar estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança, e, apesar de estudos já falarem a muito tempo sobre a importância da brincadeira, a educação ainda substitui o jogo por atividades consideradas ‘mais sérias’. Algumas vezes as crianças não alcançam um determinado rendimento escolar esperado, ou apresentam algumas dificuldades de aprendizagem porque determinados aspectos do seu desenvolvimento estão em déficit quando comparados com sua idade cronológica. Nestes casos, a brincadeira é uma ferramenta que pode ser utilizada como estímulo dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Friedman (1996) e Cordazzo (2003) apresentam alguns exemplos de brincadeiras que estimulam o desenvolvimento físico e motor, como: os jogos de perseguir, procurar e pegar.

A linguagem pode ser estimulada pelas brincadeiras de roda e de adivinhar. O aspecto social pode ser estimulado pelas brincadeiras de faz de conta, jogos em grupos, jogos de mesa e as modalidades esportivas. O desenvolvimento cognitivo pode ser estimulado com a construção de brinquedos, com os jogos de mesa, de raciocínio e de estratégia.

Quando o déficit no desenvolvimento for detectado, estimulado e sanado, a criança estará mais preparada para determinados tipos de aprendizagem que anteriormente poderiam apresentar dificuldades.

Huizinga (1980) conceitua a importância desses jogos, afirmando que “o jogo é uma atividade de ocupação voluntária, exercido dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotadas como um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’”.

O comportamento da brincadeira é observado nas escolas e, conforme Cordazzo (2003) persiste não somente no período pré-escolar, mas também durante a idade escolar das crianças (6 a 10 anos de idade aproximadamente). Portanto, utilizar a brincadeira como um recurso é aproveitar a motivação interna que as crianças têm para tal comportamento e tornar a aprendizagem de conteúdos escolares mais atraentes. Entretanto, de acordo com as pesquisas revistas, o meio escolar ainda não está conseguindo utilizar o recurso da brincadeira como um facilitador para a aprendizagem, pois, muitas dificuldades e barreiras ainda são encontradas, tais como a falta de espaço, de recursos e principalmente, de qualificação profissional.

Brincar, jogar é muito importante para a criança, porque é através do lúdico, que ela se constrói, experimenta, pensa, aprende a dominar a angústia, a conhecer seu corpo e fazer representação do mundo exterior para mais tarde agir sobre ele. Ao brincar, a criança demonstra toda sua criatividade. Isso permite que se relacione com o mundo dos adultos, estabeleça seu controle interior, sua autoestima e desenvolvam relações de confiança consigo mesma e com os outros.

Piaget acredita que o jogo é essencial na vida da criança. Segundo ele, de início, tem-se o jogo de exercício que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos. Posteriormente, surgem os jogos de regras, que são transmitidos socialmente de criança para criança, e, por consequência, vão aumentando de importância de acordo com o progresso de seu desenvolvimento social. Para ele, o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam, assimilam e podem transformar a realidade.

Vygotsky, diferentemente de Piaget, considera que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida e que as várias funções psicológicas superiores são construídas ao longo dela. Vygotsky não estabelece fases para explicar o desenvolvimento como Piaget, pois para ele, o sujeito não é ativo nem passivo, é interativo.

Segundo Piaget (1967) “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeiras para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral”. Enquanto Vygotsky fala do faz-de-conta, Piaget fala do jogo simbólico e pode-se dizer segundo Oliveira (1997) que são correspondentes.

Para Vygotsky, a prática pedagógica adequada, é não somente deixar as crianças brincarem, mas fundamentalmente ajudá-las a brincar, brincar com as crianças e até mesmo ensiná-las a brincar. Independente de épocas e civilizações, a criança sempre brincou, e claro, o brincar proporciona nelas, um grande prazer.

O LÚDICO NA ERA TECNOLÓGICA

Numa era tecnologicamente desenvolvida com a qual vivemos hoje, temos educandos com características próprias, com uma mentalidade hiperestimulada, crianças com dificuldades motoras, e adolescentes imaturos precisando suprir a defasagem para um completo desenvolvimento do ser. O desenvolvimento infantil tem que abranger todas as áreas, para que haja o equilíbrio necessário entre elas e o indivíduo como um todo. Quando apenas uma área é desenvolvida precocemente, certamente as outras áreas sofrerão um atraso, e o indivíduo estará desequilibrado de alguma forma. Por exemplo, a criança que passa boa parte de seu tempo em frente à televisão, computadores ou jogos eletrônicos, certamente a área cognitiva estará hiperestimulada, mas a área motora e afetiva não estará sendo desenvolvida. O mesmo ocorre com aqueles que apenas praticam esportes, estes não estão desenvolvendo o cognitivo e o afetivo na mesma proporção. O ideal é conhecer as características do aprendiz, para ter noção das potencialidades que estão sendo desenvolvidas, quais estão sendo esquecidas, e quais os transtornos que este desequilíbrio pode causar ou já está causando ao indivíduo e como e quais conteúdos o educando deve passar para que estimulemos a criança de forma eficiente. Entretanto, os parâmetros educativos de uma criança hoje são estabelecidos quando se enxerga três dimensões: corporal, afetiva e cognitiva, e procura desenvolvê-las simultaneamente. Se uma área é desenvolvida em detrimento da outra, esse desequilíbrio acarretará a desorganização do indivíduo em sua dimensão global.

O educando mudou, consequentemente o educador precisa também mudar. Muitas vezes os educadores se perdem e não conseguem motivar os alunos, ou atrair sua atenção ao conteúdo proposto. Os métodos tradicionais de ensino estão cada vez menos atraentes para crianças e adolescentes, que querem participar, questionar, atuar como integrantes do que aprendem, e não apenas meros espectadores. Nenhum aluno (de qualquer faixa etária) consegue ficar mais horas a fio, sentado, ouvindo uma aula expositiva. O professor se vê obrigado a atualizar sua metodologia, ao perceber o quanto questionador é seu aluno, principalmente a criança que não “engole” os conteúdos despejados sobre ela, sem saber o porquê e para que. Por isso é tão importante o professor saber como a criança aprende. Mais ainda do que ensinar.

As crianças de hoje, frutos de uma sociedade consumista que são, ficam fascinadas pelas ofertas dos brinquedos eletrônicos e gastam a maior parte do tempo em que não estão nas escolas, diante da TV e das diversas variedades de jogos eletrônicos. Esta criança não tem tempo de criar, de inventar, nem tampouco de soltar a imaginação, pois não tem oportunidade, nem espaço suficiente para conhecer seus potenciais criativos. Muitas crianças e adolescentes não conhecem seus potenciais, por não terem oportunidades de ter experiências, quando a oportunidade aparece, sua autoestima aumenta. Os educadores devem então passar conteúdos, e avaliações mais atraentes e motivadoras.

O lúdico é uma importante ferramenta para trabalhar a ansiedade do aluno, que varia em grau de intensidade. Inquietação motora, dificuldade de atenção e concentração, falta de controle emocional, baixa tolerância a frustrações, são características do aluno ansioso, que mesmo em número de apenas dois ou três em sala de aula, acaba por prejudicar o aprendizado e dificulta o trabalho do professor. Atividades que exigem maior esforço de concentração colaboram para diminuir o nível de ansiedade dos alunos, pois estes precisam concentrar-se, e mesmo os mais dispersos passam a adquirir gradativamente maior poder de atenção nas tarefas que estão desenvolvendo.

Muitas famílias têm problemas em relação à educação de seus filhos, e pecam pela falta de limites na educação destes, sendo exacerbadamente permissivos, e deixam de desenvolver nas crianças hábitos de obediência e respeito às regras necessárias para convivência. Essas crianças no contexto escolar são, portanto, muito difíceis de relacionar tanto com os colegas quanto as pessoas adultas que fazem parte da escola, pois só querem fazer o que querem, na hora que querem, perturbando o andamento das atividades para os outros, e não conseguindo aprender, porque não estão “dispostas” para a aprendizagem naquele momento. Para esse tipo de dificuldade, os jogos competitivos e com regras, levam

aos alunos a aprendizagem de conceitos básicos da vida, pois são obrigadas a enquadrar-se nas regras para a realização de algo, aprendendo a respeitar para ser respeitado, e a situação lúdica é transposta para outras situações da vida.

Algumas crianças desconhecem seu potencial criativo, pois tudo lhe é apresentado pronto. Não constrói nada, não arrisca experiências novas, o que deixa as crianças muitas vezes sem confiança na sua capacidade de realização. A redução na descrença em sua alta capacidade de realização, e aumento de autoestima, também pode ser estimulada quando o aluno confecciona seus próprios jogos, errando, acertando, construindo, criando, copiando, desenvolvendo novas formas de brincar de novos planos, aumentando sua autoestima. Esse aluno pode não apenas ser capaz de utilizá-lo pronto, mas fazer muitas coisas por si próprias. Alguns jogos têm como objetivo o desenvolvimento da autonomia da criança, que é um aspecto fundamental para a maturidade emocional e equilíbrio. Poder arriscar-se, fazer sua parte sozinha, e ser responsável por suas escolhas e atos enquanto brinca, participa ou confecciona seus jogos. Para o aprimoramento da coordenação motora, próprio da fase pré-escolar, a manipulação de tesouras, de massas, dobraduras, colagens, pinturas, desenhos e alguns jogos próprios dessa fase, devem proporcionar essa habilidade que é tão importante quanto à alfabetização.

Algumas crianças têm dificuldades em realizar tarefas que exijam cálculo mental do espaço disponível. Essa habilidade tem relação com todo espaço interno ou externo. A criança que não calcula a distância e o posicionamento de alguns objetos acaba sendo desastrosa, cai muito, derruba coisas, esbarra em tudo, não coordena os fatos em sequência lógica dos acontecimentos. Geralmente ao narrar fatos, é confusa e desconexa. Para desenvolver a organização espacial, algumas atividades lúdicas, proporcionam a esses alunos, perceber, relacionar e organizar espaços externos, possibilitando uma melhor organização interna.

Os distúrbios de aprendizagem têm como fortes componentes a falta de atenção e concentração. Muitas crianças não conseguem concentrar sua atenção em determinadas tarefas, por diversos motivos, principalmente pelo desinteresse pela atividade proposta. Quanto mais cedo atentar para esse fato, mas a criança pode despertar o interesse para outros tipos de atividades. É possível exercitar essa habilidade, por meio de atividades lúdicas que exijam uma maior atenção, para que a criança se habitue a trabalhar com a atenção seletiva, porque ela quer. Atividades minuciosas, com peças, espaços pequenos para pintar, colar, recortar, podem auxiliar no desenvolvimento da atenção. Crianças e porque não dizer, adolescentes, precisam ter espaços para desenvolverem sua criatividade, soltarem a imaginação, inventar, coisas diferentes e fazerem movimentos não

habituais. A tarefa do educador para facilitar esse desenvolvimento, é dar espaço, dar permissão, sem censura ou críticas que se mal colocadas bloqueiam as manifestações artísticas da criança, impedindo-a de arriscar-se e mostrar-se.

As avaliações do professor que busca o lúdico como parceiro da aprendizagem precisam ser elaboradas com atenção, com objetivos claros, pois podem focar em pontos que acabam bloqueando as expressões da criança.

Existe um falso pressuposto de que os jogos e brincadeiras só se aplicam às crianças na educação infantil, o que não é verdade. Pode-se afirmar que todos podem e devem jogar, mas, o nível de complexidade/exigência de cada brincadeira ou jogo, deve ser adaptado ao nível de compreensão/habilidade dos executantes. Através de atividades lúdicas, o aluno, seja ele criança, adolescente ou adulto, forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o seu crescimento físico e desenvolvimento, e o que é mais importante, vai se socializando.

Para Piaget (1976), ao contrário da criança, o adolescente penso de forma hipotética, e é capaz de construir teorias, com uma capacidade grande de reflexão. Nessa etapa, cada faixa de idade obedece a um processo de desenvolvimento próprio, distribuído entre os níveis da linguagem, da organização, da representação gráfica, e da representação corporal, podendo dentre muitos outros trabalhar campos do operatório abstrato, da discussão, do grupo, das técnicas de desenho e do teatro. É necessário então que o educador entenda os anseios dos alunos para compreender a importância do lúdico ao conteúdo a ser ministrado, sem que os dois percam suas essências, sendo sacrificado o menos possível.

Ao utilizar o lúdico na escola, estamos, pois (mesmo que inconscientes, sem ter uma necessária noção da importância deste) buscando um resgate cultural da criança, em que ela traz vivências experienciadas em casa, com a família, com os amigos, em sua comunidade, ou seja, resgatam-se movimentos muitas vezes passados e modificados no decorrer de gerações. Se o professor, e/ou a escola, não der valor a essas vivências, estarão desvalorizando a história e a cultura do indivíduo no contexto escolar, e esse, se constitui em um dos principais motivos para inserção do lúdico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que o lúdico é um grande aliado que merece atenção dos pais e educadores, é através dele que ocorrem experiências inteligentes, praticadas com emoção, prazer e seriedade.

Através das brincadeiras é que ocorre a descoberta de si mesmo e do outro. É no ato de brincar que a criança se apropria da realidade.

O educador escolar deverá monitorar as brincadeiras adequadas para que a aprendizagem da criança ocorra de maneira agradável e compreensível. As atividades lúdicas têm por objetivo ajudar a criança a entrar em contato com o mundo imaginário e ao mesmo tempo real, e desenvolver suas habilidades de criar e relacionar esses conhecimentos, pois, só assim elas serão capazes de desenvolver uma linguagem e aprender a dominar todo tipo de informação. As atividades lúdicas funcionam como exercícios necessários e úteis à vida. E as brincadeiras e jogos são elementos indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimento, que proporciona prazer no ato de aprender. E facilite as práticas pedagógicas em sala de aula

REFERÊNCIAS

ANDRADE RANGEL, Irene Conceição. DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

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

HAYDT, Regina Célia. RIZZI Leonor. Atividades lúdicas na educação da criança. 7. ed. Ática, 1988.

LEONTIEV, A.N. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MACEDO, Lino de. PASSOS, Norimar Christe. SÍCOLI PETTY, Ana Lúcia. Aprender com jogos e situações - problemas. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Revista Territórios

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: É POSSÍVEL APRENDER SEM BE A BA?

CAROLINA SANTOS DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2008); Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera Educacional S.A. (2010); Professora de Ensino Fundamental e Infantil na EMEI Padre Mauro Baptista.

RESUMO

O presente artigo possui um histórico a respeito da trajetória da educação de jovens e adultos, descrevendo desde a década de 30, quando foi o início da educação de jovens e adultos no Brasil. A importância depois do fim da ditadura de Vargas em 1945, pois precisava se de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo. O grande Movimento Brasileiro de Alfabetização, lançado em 1967. Na década de 80 com a abertura da política, novas práticas de alfabetização estavam sendo pensadas e estudadas com críticas as cartilhas de alfabetização que contêm palavras e frases isoladas para uma alfabetização conscientizadora.

Palavras-chave: Aprendizagem; Alfabetização; Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

Ao longo desse artigo discorre a respeito da trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil, gerando um conhecimento crítico em relação às propostas pedagógicas existentes na educação, assim que incorporem uma nova educação para crianças e para jovens e adultos, proporcionando capacidades múltiplas, abrindo caminhos para todos educadores e educandos para um melhor conhecimento do mundo em que se vive.

Nessa trajetória, vamos alargar no tempo com o início da década de 30, um processo de industrialização, com a Campanha de Educação de Adultos em 1947, as críticas que permearam ao final da década de 50, com o novo paradigma de Paulo Freire, em 1967 como o Movimento Brasileiro de Alfabetização e por fim em meados da década de 80, estudo sobre a língua e escrita com Emília Ferreiro.

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Década de 30 foi o início da educação para adultos na história do Brasil. Nessa mesma época, acontecia o processo de industrialização, sendo assim, o ensino básico se estende com facilidade. A responsabilidade das diretrizes educacionais ficou a cargo dos estados e municípios.

Em 1945, os maiores acontecimentos, foram o fim da ditadura de Vargas e a preocupação geral com a educação elementar comum, pois após o fim da guerra mundial, a ONU propunha uma integração entre os povos, foi uma grande oportunidade para a educação de adultos, pois eles precisavam aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo e aumentar a produção.

No ano de 1947, foi lançada a Campanha de Educação de Adultos, que consistia a alfabetização em três meses e o curso primário, como era conhecido, em dois períodos de sete meses. Nos primeiros anos, com a direção do professor Lourenço Filho, a campanha teve bons resultados, se espalhando a várias regiões do país e também criada várias escolas supletivas. Nessa época, os aluno analfabetos eram vistos como incapazes e marginais e sendo comparados a crianças. Durante essa mesma época, essa visão mudou, pois reconheceu no adulto analfabeto a capacidade de produção, raciocinar e resolver seus problemas e com estudos mais aprofundados na psicologia também foi constatado que o adulto tem a mesma capacidade de uma criança, ao contrário que diziam antes, dizendo que suas produções seriam menores que a das crianças.

Laubach (Frank Charles Laubach 1884-1970, foi um missionário protestante conhecido nos EUA e nas Filipinas como "O apóstolo dos analfabetos"), um método de ensino de leitura para adultos, animou o ministério da educação, para produzir pela primeira vez um material didático visando o método silábico. De acordo com a proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental da Ação Educativa e Mec de 2001:

> *As lições partiam de palavras-chave selecionadas e organizadas segundo suas características fonéticas. A função dessas palavras era remeter aos padrões silábicos, estes sim o foco do estudo. As sílabas deveriam ser memorizadas e remontadas para formar outras palavras. As primeiras lições também continham pequenas frases montadas com as mesmas sílabas. Nas lições finais, as frases compunham pequenos textos contendo orientações sobre a preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo. (p. 21 e 22).*

No período de 1947 a 1949 com a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947 e repercutindo a várias regiões do Brasil, as zonas rurais não tiveram tanto sucesso. A campanha nessa região acabou antes do final da década de 40, ficando apenas o ensino supletivo assumida pelos os estados e municípios.

No final da década de 50, começou as críticas a Campanha de Educação de Adultos, desde administração, financeira e pedagógica, vendo que o período da alfabetização era curto. Com isso surgiu um novo paradigma para a educação de adultos, sendo a referência o educador Paulo Freire:

> *Paulo Freire (Recife, PE, 19 de Setembro de 1921 – 2 de Maio de 1997), educador brasileiro. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira. (Wikipédia)*

No período de 1960 a 1964, houve grandes transformações. Em janeiro de 1964, a proposta de Paulo Freire, foi aprovada, conhecido como o Plano Nacional e Alfabetização.

Agora o pensamento pedagógico, era sempre partir da realidade dos alunos e suas origens para sim, poder superá-los. Os alunos adultos agora eram vistos como o sujeito de sua própria aprendizagem, eram vistos como produtivos e que já carregavam uma cultura. Paulo Freire criticou a chamada educação bancária, aquela que o aluno é uma “caixa vazia”. Separando as cartilhas e adotado como método Paulo Freire que visava o alfabetizando a trabalhar primeiramente com o vocabulário de sua realidade e assim poder organizar as diversas sílabas e assim por diante como frases e textos. Para isso os materiais usados foram: cartazes e slides com uma série de ilustrações, tendo como discussão vários aspectos, criando assim uma consciência crítica nos alunos. Mas esse método não durou muito tempo, pois foi visto como uma ameaça para o governo sendo interrompido, logo após o golpe militar de 1964.

Com o fim do método Paulo Freire, pois eles visavam agora uma educação conservadora, foi lançado em 1967, o Mobral, Movimento Brasileiro de Alfabetização que durante a década de 70, se expandiu por todo o território nacional. Nessa época, houve uma campanha massiva de alfabetização, porém era supervisionada tanto nos aspectos pedagógicos quanto a produção dos materiais didáticos. Assim a educação propunha o fim da visão crítica e visava uma sociedade sem problemas nenhum.

O Mobral teve outras derivações e um dos mais importantes, foi o PEI, Programa de Educação Integrada, que corresponde ao antigo curso primário.

Mesmo com o Mobral, pesquisadores na área da educação, elaboravam propostas mais críticas para a alfabetização de adultos, com o mesmo segmento de Paulo Freire.

Na década de 80, essas pesquisas e também experiências, se tornaram mais frequente, pois teve a abertura na política. Aos poucos alguns estados e municípios, foram ganhando autonomia em relação ao Mobral e foi assim que em 1985, o Mobral foi extinto.

A Fundação Educar foi ocupado no lugar do Mobral, agora a alfabetização conscientizadora voltava. Os programas de alfabetização visavam uma maior duração, com um, dois ou três anos de alfabetização, assim garantindo um maior domínio da cultura letrada, podendo-se usar na vida diária dos alunos.

Para a alfabetização inicial, as famílias silábicas, vêm através de exercícios complementares, de montar ou completar e outros. Assim partem algumas palavras, frases até compondo pequenos textos. Para níveis de pós alfabetização, os mais originais são aqueles que aproveitam a escrita dos próprios alunos, porém a maioria usa livros didáticos como uma temática mais adulta, como o mundo do trabalho, problemas urbanos e outros, porém deve-se tomar cuidado, pois os materiais didáticos, geralmente, os feitos em grande escala, aborda esses mesmos assuntos, mas não visando realmente a realidade ou a apresentação da classe menos favorecida, sempre como pobre, que sofre injustiça e assim por diante. Esse não é o objetivo, mas pelo o contrário, deve se ter uma visão mais ampla do mundo em que vivemos.

Em meados da década de 80, estuda-se a língua escrita com base na linguagem e na psicologia, para novas práticas de alfabetização, assim reforçam-se as críticas as cartilhas de alfabetização que contêm palavras e frases isoladas.

Emília Ferreiro, psicopedagoga argentina, fez várias pesquisas, constatando que ás escolas desprezava as informações prévias sobre a escrita, assim realizando um estudo junto a adultos analfabetos, mostrando que também tinha informações prévias sobre a escrita. Segue no próximo tópico um pouco sobre vida e obra de Emília Ferreiro, que nos agraciou com tamanha sensibilidade e estudo a respeito da alfabetização.

EMILIA FERREIRO – VIDA E OBRA

Emilia Beatriz M. Ferreiro Shiavi, mas conhecida como Emilia Ferreiro, é argentina, nascida em 1937, formada em psicologia na Universidade de Buenos Aires. Foi pesquisadora, assistente de Jean Piaget (psicólogo e filósofo suíço, importante teórico do processo do conhecimento humano), e tem seu PHD sob a orientação dele. Voltou para a Universidade de Buenos Aires, e monta um grupo, para se falar sobre alfabetização, uma das pessoas que participaram foi Ana Teberosky.

Em 1979, mudou-se para o México com seu marido Rolando García com quem teve dois filhos. Publicou “Los sistemas de escritura em el desarrollo del nino” com co-autoria de Ana Teberosky que também deixou a Argentina por razões políticas.

Em 1985, com Margarita Gómez Palácio, publica “Nuevas perpectivas sobre los procesos de lectura y escritura”. No mesmo ano também publica, “Procesos de Alfabetización”. “La alfabetización en proceso.” E outros livros em 1986, 89 e 97, recebendo vários títulos de menções honrosas.

Emilia Ferreiro podemos dizer que foi uma revolucionária na área da alfabetização das crianças brasileiras, que por um longo tempo.

Em pesquisa, nas escolas brasileiras torno da metade dos alunos, não estão preparados para se cursar o 2º ano do Ensino Fundamental. Vários motivos surgiram para se explicar esse fato, um deles são: carência nutricional e/ou cultural, estímulo intelectual, em resumo, todos os problemas que vinham do próprio aluno.

Em 1986, no Brasil, foi publicado o livro Psicogênese da língua escrita (Los sistemas de escritura em el desarollo del niño, 1979), que foi constatado que crianças independente de sua classe social, tem inteligência iguais, porém os de classe média, por exemplo, tinham um contato maior com material escrito (em geral), o que faz toda a diferença.

Emilia Ferreiro mudou toda a visão de como avaliar e diagnosticar a alfabetização. Primeiramente ela mudou as perguntas que geralmente eram usadas para pesquisas para as questões de alfabetização. As perguntas sempre giravam em torno **“Como se deve ensinar a ler e escrever?”**, assim o estudo era muito restrito, pois acreditava-se que todo o processo de alfabetização ocorria apenas na sala de aula, assim procurava-se constantemente um método para se aplicar.

Emilia Ferreiro tirou o foco de alfabetização da escola dando ênfase de “como se aprende”, não de “como se ensina”. Guiando-se pela a ideia de Piaget, Emilia afirma que o sujeito aprende e elabora hipótese de escrita, através do meio onde vive.

Nos anos 70, defendiam-se a ideia que deveria existir um pré-requisito para que os alunos aprendessem a ler e escrever, aplicando-se um teste. Com base no teste os alunos eram avaliados e encaminhados para uma classe regular ou especial. Concluímos que dessa forma, a escrita era negada, pois as crianças ficavam exaustivamente fazendo exercícios de coordenação motora.

Infelizmente encontramos nos dias de hoje, esses mesmos tipos de exercícios.

Com a pesquisa de Emilia, e outros colaboradores, foi possível constatar que as crianças não aprendem apenas o que os professores ensinam como letras e sílabas memorizadas para obter o sucesso de leitura e escrita, em resumo não se aprende os “pedaços” (sílabas), para se compreender a escrita e leitura mas a partir de um todo para uma melhor compreensão de ambos.

E para finalizar, crianças que não se alfabetizavam, eram tachadas acusando-os que os problemas eram delas e precisavam de tratamento clínico.

O foco das pesquisas foi mostrar que as crianças e jovens e adultos, tem ideias sobre a escrita, muito antes de entrarem na escola. Pensando dessa forma, então **é possível aprender sem be a bá?**

Pensando que as crianças ou adultos não alfabetizados, tem ideias sobre a escrita, mesmo sem frequentar ou não ter tido oportunidade de começar a escolarização, e entender melhor como é esse processo, devemos como educadores fazer o diagnóstico, para tal, vamos primeiramente saber o que é diagnóstico pedagógico?

DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO: O QUE É? QUAL SUA UTILIDADE? COMO FAZER? COMO AVALIAR?

Diagnóstico conforme a Wikipédia: em medicina, é o processo analítico de que se vale o especialista ao exame de uma doença ou de um quadro clínico, para chegar a uma conclusão. É também o nome dado à conclusão em si mesma. Transpassando essa definição para a educação nada mais é que ter “o conhecimento ou determinação” do seu aluno em relação “os sintomas”, ou seja, “as escritas”, o saber prévio do aluno em relação à leitura e a escrita.

Qual a utilidade do diagnóstico? O diagnóstico é de grande importância, primeiramente saber em que estágio o seu aluno está, porém, o diagnóstico não é restrito apenas nessa informação, pois um segundo fator bem importante do papel do diagnóstico, não deve ser feito, apenas no primeiro dia de aula, em um único momento, mas em todo o processo (ano) de alfabetização. E para finalizar, o diagnóstico, é de grande valia para o educador para que elabore, e proponha atividades melhores para seus alunos, diante das dificuldades apresentadas, além de não se esquecer da importância em planejar aulas com o proposito que o aluno reflita.

Como fazer o diagnóstico? Há várias atividades que podem ser usadas para um diagnóstico.

A roda de conversa com os alunos acerca de um determinado assunto, uma ideia seria em solicitar um relato sobre o assunto que foi abordado. Essa atividade é conhecida como “escrita espontânea”, que está sendo utilizada na educação de hoje, já que conforme os estudos de grandes educadores, como Piaget, Emilia Ferreiro, Paulo Freire, Luis Carlos Cagliari e tantos outros, o aluno já traz formas próprias de aprendizagem, comunicação e escrita, pois a aprendizagem é algo que acontece de dentro para fora, desde já se afirmava

Piaget, em seus estudos genéticos e confirmados por Emilia Ferreiro e Paulo Freire. Vale lembrar que aprender algo, é preciso errar, tentar, levantar hipóteses, não haver recriminação, medo e descaso por parte do educador, como acontecia e acontece infelizmente em alguns casos hoje em dia.

Um exemplo, dessa atividade, foi realizada por mim, no PAI (Programa de Alfabetização e Inclusão), com a lenda “A linha mágica”. Foi trabalhado de vários formas com o texto. Primeiramente leitura da lenda, pela a educadora. Depois foi feita a roda de conversa, sobre o texto, com perguntas básicas para guiar no contexto e na conversa, exemplo: O que dizia a lenda? Qual a lição que a lenda passa? E assim por diante. Após essa atividade, foi proposto aos alunos em grupo que eles relatassem a história através de um cartaz coletivo, com recortes de figuras, assim tiveram, um melhor entendimento da história. A lenda relata sobre toda a história de vida de um menino chamado Pedro até chegar a sua velhice. Então foi proposto aos alunos que eles relatassem a própria história de vida deles, desde sua infância, até os dias de hoje.

Outra opção de atividade para se recolher diagnóstico é o nosso velho conhecido “ditado”.

O ditado com essas novas mudanças na educação, com a determinação de se acabar com a educação tradicionalista, convencional, foi tachado como uma atividade proibida a ser feita em sala de aula, pelos os educadores, que estava com o propósito de uma mudança na área educativa, com a proposta construtiva e crítica do aluno. Concordo que o ditado, antigamente era uma forma de reprimir, diminuir, desmoralizar, julgar e outros tantos predicados, para se confirmar o que o aluno “sabe” ou “não sabe”, na concepção de uma escrita corretamente, e também era usada como uma forma de castigo. Mas o ditado pode sim, ser usado como uma forma de diagnóstico.

Importante lembrar que para o diagnóstico com ditado, é preciso, fazer com palavras do mesmo campo semântico.

E como diz o ditado, 1 é pouco, 2 é bom, 3 é demais! Vale mais uma dica de proposta para se fazer o diagnóstico, deixe livre o aluno para escrever a respeito do que quiser. Vale lembrar que esse tipo de diagnóstico, nem sempre são apoiados por alguns educadores, pois alega que os educandos podem demorar muito tempo para se decidir o que escrever, porém não concordo, pois vai depender da forma de como aplica-lo, fazendo assim o aluno se sentir à vontade em escrever o que quer e a quantidade que quiser.

Com os devidos diagnósticos, agora como avalia-los?

Para isso, devemos conhecer primeiramente, as concepções a respeito da escrita.

Conforme estudos, a escrita foi dividida em quatro hipóteses: Pré-silábico, Silábico, Silábico alfabético e Alfabético.

Conforme estudos de Emilia Ferreiro, um breve relato sobre as hipóteses:

- Pré-silábico: é uma fase bem longa por parte do educando, já que abrande desde desenhos a se formar, reproduzir objetos, ou desenhos não necessariamente a escrita de forma convencional conhecida também como garatujas.

Na educação de jovens e adultos, não é comum encontrar essa fase, pois jovens e adultos, já tiveram algum contato com a escrita, através de outdoor, jornais, propagandas, folhetos e outros, é mais fácil encontra-los na segunda fase do pré- silábico, pois o educando já tem um conhecimento prévio do alfabeto, alguns conseguem escrever seu próprio nome, escrevem palavras grandes com muitas letras e vice versa, as vezes relaciona palavras ao objeto, é necessitam no mínimo de variedade de caracteres para escrever uma palavra.

- Silábico: A hipótese silábica é aquela que o educando associa cada som, uma letra, com valor sonoro ou não.
- Silábico alfabético: a maior característica dessa fase é que a partir dela, o educando enfrenta novos desafios, sendo um deles o quantitativo, pois não basta “uma letra por sílaba” e também não consegue estabelecer uma regularidade para a quantidade de letras por sílabas, já que tem sílabas que escreve com um, dois ou três letras.
- Alfabético: Essa hipótese é considerada que o aluno já está alfabetizado, enfrenta apenas questões ortográficas, mas infelizmente ainda hoje, alunos nessa hipótese, por alguns educadores, são tachados como ainda “não sabem escrever direito”.

Com as hipóteses dos alunos será possível, fazer uma análise e acompanhar o processo de aprendizagem e criar propostas pedagógicas que estimule a reflexão e compreensão da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível aprender sem be a bá? Esse foi à força de trabalho explícito neste trabalho, com a vontade de rever nossa metodologia, para professores que tiverem coragem, vontade ou simplesmente necessidade de mudar, pois é necessária a atenção às necessidades atuais dos nossos educandos para que possamos em nossa prática fazer um paralelo no modo de construir o conhecimento como modo de aquisição do mesmo.

Foi possível averiguar que textos espontâneos demostram a capacidade dos alunos e que seus erros revelam hipóteses que nós fazem procurar soluções para a escrita, conforme o tópico que aborda sobre o diagnóstico.

Por muitos educadores, levar para a prática, a questão que alunos mesmo no início de sua alfabetização são capazes de produzir textos orais para uma representação escrita, realmente são considerados “loucos” ou “isso é só na teoria quero ver na prática” ou até mesmo “muito técnico e fora da realidade metodológica”. Preferem fazer de seus alunos verdadeiros “papagaios” repetindo coisas aparentemente sem sentidos, esperando que o conhecimento “brote” de seus alunos, um conhecimento para a leitura e escrita, esquecendo das expectativas dos mesmos. A escola também confirma essa ideia, se preocupando apenas que os alunos “ganhem” notas.

Com essa nova postura em sala de aula, os alunos vão se sentir muito mais valorizado, ganhando muito mais segurança ao ver o seu processo de aprendizagem, o que não ocorre com o autoritarismo em sala de aula, pois se pensavam que dessa forma era mais fácil “domar” os seus alunos, pelo ao contrário, com essa proposta construtiva de alfabetização, uma relação mais saudável entre professores e alunos, deixam ambos mais calmos e tranquilos, pois todos em sala participam na construção do conhecimento.

Levando em consideração que ensinar e diferente que aprender, já que ensinar é um ato coletivo e quem está ensinando procura passar fatos importantes e organizados, já aprender é um ato individual, dependendo do metabolismo de cada um, e além do mais, quem está aprendendo nem sempre o que é importante para quem ensina, será importante para quem está aprendendo. Temos que ter consciência que nenhum professor pode aprender pelos os seus alunos, cada aluno aprende por si só. Nem sempre o que o professor ensina automaticamente o aluno aprende. O professor, porém não pode chegar à sala e despejar conteúdo de um determinado assunto, pois obrigar alguém a aprender algo é uma “lavagem cerebral”, mas também não pode deixar os mesmos livres para fazerem o que bem entender. Tem que haver um equilíbrio, o professor deve sim ensinar, mas não ser o “senhor” do conhecimento.

> *Ser um mediador, aqui, é ajudar o aprendiz construir seu conhecimento, passando a ele as informações adequadas, explicando o que tem de ser explicado. (CAGLIARI, 1998 – p. 55)*

O aluno deve participar mais de seu processo de aprendizagem até mesmo porque é ele que está aprendendo e deve verificar o quanto compreendeu.

> *Na alfabetização é fundamental que os alunos produzam trabalhos espontâneos, façam atividades a partir de sua iniciativa, do jeito que acharem melhor. (CAGLIARI, 1998 – p. 57)*

É normal encontrar queixas de professores que questionam: “Eu ensino os meus alunos e eles não aprendem”. O professor que tem esse tipo de questionamento com certeza não visa à questão do ensino, mas apenas o comportamento de seu aluno. Os erros da maioria dos professores é achar que reproduzir um modelo de um texto quer dizer que o aluno dominou o conteúdo, como por exemplo: alunos que copiam perfeitamente algum texto, porém na hora de produzir seus próprios textos não conseguem compor.

Outra questão que devemos abordar é o fato da forma como é trabalhado o alfabeto, por exemplo, em sala de aula. Tanto livros como professores, acreditam que a letra A é bem mais fácil do que a letra X, mas por que se pressupõem essa ideia? Visando que para um aluno que não sabe ler e nem escrever, qualquer letra que lhe é apresentado será de início, difícil.

> *A dificuldade do alfabetizando é de outra natureza. Para ele, tudo é difícil. Escrever “casa” é tão difícil quanto para o adulto alfabetizado escrever “ojeriza”, “estender” ou “extensão”. (CAGLIARI, 1998 p. 47*

Pensando dessa forma, que está na hora de mudarmos a metodologia a competência e interesse de quem se propõem a lidar com a educação.

A outra questão é como lidar com o erro do aluno. O ditado, por exemplo, na maioria das vezes é uma verificação para constatar o que o aluno aprendeu, mas verificamos que o ditado pode ser trabalhado de outra forma, trabalhar com a questão do levantamento da hipótese de escrita de seu aluno. Na maioria das vezes, o professor não sabe como lidar com o erro, então apenas o ignora e ensina-se o certo, acreditando-se que se o aluno ver o erro e discutir a respeito dele, poderá levar o aluno a aprender o errado e não aprender o certo.

Visando essa nova prática, um dos pontos primordiais é a questão “o aluno não é uma tábua rasa”. Deve-se partir sempre da realidade dos alunos, reconhecendo que a história do seu aluno é fundamental para a prática e respeito a ele.

Uma contradição que ocorre com o método da silabação, é fazer o aluno a pensar a decifrar a sílaba na hora da leitura, mudando totalmente o ritmo de sua leitura, uma forma diferente da fala natural, levando a dificuldades de expressão oral e escrita. Porém depois que os alunos estão silabando (lendo) o método exige que o aluno leia com fluência.

> *As crianças aprendem a falar e dizem tudo de maneira adequada nas mais diferentes circunstancias da vida, justamente porque, como falantes nativos, aprenderam a agir assim e nisso são perfeitas. Poderiam aprender a ler usando esse comportamento fonético. Porém, a escola destrói essa habilidade já conquistada, porque acha que falando naturalmente os alunos não irão aprender a grafar corretamente as palavras nem a ler no dialeto padrão. Há um equívoco educacional nessa atitude escolar. (CAGLIARI, 1998 – p. 85)*

Infelizmente não é apenas descartar a cartilha ou o método silábico, mas sim, levar um bom trabalho pedagógico para as salas de aulas, porém esse não é único motivo do

fracasso na alfabetização, existe uma má infraestrutura, uma grande burocracia e um dos aspectos mais importantes a incompetência de alguns professores e das escolas de formação, que são levados depois para a sala de aula. Autores desesperados são aceitos por professores maus formados e para acrescentar pais ou responsáveis que exijam que suas crianças sejam alfabetizadas exatamente da forma que foram alfabetizados. Cabe então aos professores não terem medo de levar os seus alunos a sério, levar em consideração que o professor também aprende com seus alunos. Pensando e agindo dessa forma o professor poderá constatar o quão prazeroso e fascinante é o seu trabalho, ao contrário de aulas maçantes sem discussões e reflexões. Muitos professores também adotam as cartilhas “o método silábico”, pois desse modo se o aluno não aprender não será culpa dele, mais sim de sua incapacidade.

Em suma, a contribuição desse trabalho para o mundo acadêmico consiste em valorizar uma nova prática pedagógica, uma vez que o método silábico não há processo de aprendizagem, pois o único interesse é a decodificação, ao contrário de um trabalho sem “métodos”, valorizando o aprendiz, visando o crescimento intelectual e social para que possa ser tornar um cidadão crítico e notável em sua sociedade.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetizando sem bá-bé-bi-bo-bu**. – São Paulo: Scipione, 1998. – (Pensamento e ação no magistério)

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** – São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

Especial Emilia Ferreiro, Revista Viver Mente & Cérebro. P.5-13.

Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf. Acesso em: 11 janeiro. 2021.

Paulo Freire. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire. Acesso em: 11 janeiro. 2021.

EJA: UMA NOVA OPORTUNIDADE PARA VIDA

DAMARES SALA DE OLIVEIRA PEREIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Santo Amaro – UNISA (Agosto de 2010). Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil- na EMF José Olímpio Pereira Filho.

RESUMO

O objetivo do presente trabalho foi caracterizar o aluno EJA. Conhecer quem é este público a quem se destina esta modalidade, quais os motivos que levaram estes alunos a abandonar a escola regular e quais motivos fizeram-no retornar à escola, nesta modalidade. E agora após o retorno, quais as perspectivas que estes alunos têm em relação a seu futuro. Para tal, foi realizado um questionário com alunos inclusos nesta modalidade de ensino no município de Embu das Artes - SP. Com esta pesquisa pode-se observar e comprovar a heterogeneidade de idade destes indivíduos e comprovar que a maioria dos alunos que frequentam esta modalidade são pessoas de baixa renda, que estão buscando, através do ensino, melhorar suas condições de vida. Pode-se perceber também que estes alunos buscam por conhecimentos que ultrapassem a educação básica. Estes indivíduos pretendem dar continuidade em seus estudos, adquirir melhores empregos, e consequentemente conseguir a ascensão social.

Palavras-chave: Educação; Perspectivas; Oportunidade.

INTRODUÇÃO

Desde o princípio da história humana na Terra a transmissão de conhecimento entre os povos foi, é, e sempre será extremamente importante. Atrelada à evolução humana, a busca pela alfabetização vem consolidando sua importância com base na facilidade da comunicação e em busca de melhoria na qualidade de vida. É direito do ser humano que a educação seja fornecida desde as idades iniciais. Entretanto, algumas situações podem interferir na vida do ser humano causando um retardo nas épocas ou idades educacionais. Quando surgem barreiras ou empecilhos para o ser humano permanecer em um ambiente

escolar, o abandono parece ser a única alternativa. Porém, nos dias atuais, os estudos ou a aquisição de conhecimentos científicos tornam-se necessários quando há uma expectativa de mudança de estado social e pessoal. Para tal situação foi implantada a Educação de jovens e Adultos (EJA) que é uma modalidade educativa oferecida pelo Governo do Estado do Paraná como forma de aceleração na aprendizagem, que visa primordialmente a aceleração da aprendizagem. Assim, a modalidade conta com um currículo que visa esta aceleração, sendo dividida em três fases: o letramento, ensino fundamental e o ensino médio, reunindo as séries em um mesmo contexto. Mesmo como forma de aceleração, os planos e métodos de ensino na EJA são discutidos por vários autores, sempre aprofundando o conhecimento acerca desta prática pedagógica que objetiva afirmar esta concepção de educação. A mediação de conhecimento é mais significativa quando se conhecem os sujeitos a quem se está lecionando e, além do sujeito, faz-se necessário conhecer suas vivências para entender seu processo cognitivo. A modalidade EJA hoje é vista pela maioria como uma modalidade que visa somente à conclusão do ensino básico. Entretanto, uma parcela significativa deste público anseia a continuação dos estudos aspirando uma melhora futura. Neste sentido, acredita-se que, identificando a condição social e suas vivências anteriores, a inclusão na modalidade de ensino para jovens e adultos e o 10 que este indivíduo espera após a aquisição da educação básica favoreçam a criação de laços entre escola x professor x aluno e consequente aumento significativo no grau de aprendizagem destes.

PERFIL ALUNO EJA

O jovem que frequenta a EJA, possui um contexto particular, sua representação histórica e cultural envolve filhos, trabalhos, compromissos financeiros, idade, sonhos, exigência da empresa, etc. observar como esses jovens se comportam foi amplamente debatido cujo resultado será útil para criar estratégias de trabalho que serão desenvolvidas no dia a dia da escola.

Acrescenta-se ainda que esses alunos além de já ter inúmeras responsabilidades também sofrem com o pré-conceito, embora sejam estudantes lhes é negado o protagonismo estudantil, já que pela sua condição tardia de estudante é considerado pelo meio como atrasado, e por vezes, inferior.

Caracterizar os indivíduos que buscam por programas de ensino destinados a Jovens e Adultos, bem como seus motivos de abandono, retorno escolar e expectativas de vida pós conclusão da modalidade de ensino.

Foi realizado um levantamento bibliográfico com 6 pessoas que estudam e já estudaram na modalidade de ensino EJA, para relatar sobre o histórico do ensino para jovens e adultos no Brasil, para levantar os motivos de abandono e retorno escolar e para verificar a condição social destes alunos.

O livro EJA. Educação de Jovens e Adultos e Seus Diferentes Contextos da escritora Silvana Cortada traz uma importante abordagem da Educação de Jovens e Adultos (EJA), possibilitando a reflexão dos territórios em que a EJA se efetiva, redirecionando, dessa forma, seu olhar para os alunos analfabetos ou semialfabetizados, com sujeitos participativos, capazes de serem reinventores de sua própria história. A obra ainda encaminha para o universo da inclusão de alunos cegos ou surdos, aborda a inclusão digital como uma ferramenta fundamental para esse público, declara como esses alunos se envolvem com o ensino da Matemática, apresenta a riqueza do multiculturalismo presente nas salas de aula, retrata o adolescente que cumpre medidas socioeducativas e, fundamentalmente, enaltece o encantamento que a EJA desperta naqueles que dela participam.

No livro A EJA em xeque os autores reúnem artigos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade que parece estar sempre em xeque, com baixo reconhecimento, certamente devido ao perfil majoritário do seu público que geralmente é constituído por trabalhadores de baixa renda, setores em situação de exclusão e vulnerabilidade social. A obra busca superar essa resistência afirmando a EJA como um direito humano e buscando subsídios para sua efetivação.

A livro Alfabetização de Jovens e Adultos Teoria e Prática, a autora Suzana Schwartz, busca responder questionamentos pertinentes ao assunto EJA, questionamentos como, qual seria a melhor ideia, teoria ou métodos para se aplicar ao EJA, e como se posicionar criticamente em um tema tão repleto de nuances e detalhes. É principalmente ao encontro deste questionamento que este livro busca oferecer uma proposta de caminho possível a os professores da EJA, mesmo que este se faça ao andar e demande certa flexibilidade, para diagnosticar o que precisam saber sobre os saberes dos alunos para iniciar as aulas e como avaliá-los processualmente.

HISTÓRIA DO EJA

Alfabetizar jovens e adultos não é um ato apenas de ensino – aprendizagem é a construção de uma perspectiva de mudança; no inicio, época da colonização do Brasil, as poucas escolas existentes era pra privilégio das classes média e alta, nessas famílias os

filhos possuíam acompanhamento escolar na infância; não havia a necessidade de uma alfabetização pra jovens e adultos, as classes pobres não tinham acesso a instrução escolar e quando a recebiam era de forma indireta, de acordo com Ghiraldelli Jr. (2008, p. 24) a educação brasileira teve seu início com o fim dos regimes das capitanias, ele cita que:

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808-1821)

O ensino dos jesuítas tinha como fim não apenas a transmissão de conhecimentos científicos, escolares, mas a propagação da fé cristã. A história da educação de jovens e adultos no Brasil no período colonial se deu de forma assistemática, nesta época não se constatou iniciativas governamentais significativas.

Os métodos jesuíticos permaneceram até o período pombalino com a expulsão dos jesuítas, neste período, Pombal organizava as escolas de acordo com os interesses do Estado, com a chegada da família Real ao Brasil a educação perdeu o seu foco que já não era amplo.

Após a proclamação da Independência do Brasil foi outorgada a primeira constituição brasileira e no artigo 179 dela constava que a “instrução primária era gratuita para todos os cidadãos”; mesmo a instrução sendo gratuita não favorecia as classes pobres, pois estes não tinham acesso à escola, ou seja, a escola era para todos, porém, inacessível a quase todos, no decorrer dos séculos houve várias reformas, Soares (2002, p. 8) cita que:

No Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino.

A constituição de 1934 não teve êxito, pois Getúlio Vargas o então presidente da república tornou – se um ditador através do golpe militar e criou um novo regime o qual chamou de: “Estado Novo”, sendo assim cria – se uma nova constituição escrita por Francisco Campos. Ghiraldelli Jr.(2008, p.78) cita que:

A constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com educação pública, uma vez que ela afirmava o Estado como quem desempenharia um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e

obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público.

A constituição de 1937 foi criada com o objetivo de favorecer o Estado pois o mesmo tira a sua responsabilidade; uma população sem educação (educação para poucos) torna a sociedade mais suscetível a aceitar tudo que lhe é imposto; logo se entende que esta constituição não tinha interesse que o conhecimento crítico se propagasse, mas buscava favorecer o ensino profissionalizante, naquele momento era melhor capacitar os jovens e adultos para o trabalho nas industrias.

Um dos precursores em favor da alfabetização de jovens e adultos foi Paulo Freire que sempre lutou pelo fim da educação elitista, Freire tinha como objetivo uma educação democrática e libertadora, ele parte da realidade, da vivência dos educandos, segundo Aranha (1996, p.209):

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo – se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra.

Na época do regime militar, surge um movimento de alfabetização de jovens e adultos, na tentativa de erradicar o analfabetismo, chamado MOBRAL, esse método tinha como foco o ato de ler e escrever, essa metodologia assemelha – se a de Paulo Freire com codificações, cartazes com famílias silábicas, quadros, fichas, porém, não utilizava o diálogo como a de Freire e não se preocupava com a formação crítica dos educandos.

A respeito do MOBRAL; Bello (1993) cita que:

O projeto MOBRAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas.

A história da Educação de jovens e adultos é muito recente, durante muitos anos as escolas noturnas eram a única forma de alfabetizá – los após um dia árduo de serviço, e muitas dessas escolas na verdade eram grupos informais, onde poucos que já dominavam

o ato de ler e escrever o transferia a outros; no começo do século XX com o desenvolvimento industrial é possível perceber uma lenta valorização da EJA.

O processo de industrialização gerou a necessidade de se ter mão de obra especializada, nesta época criou – se escolas para capacitar os jovens e adultos, por causa das indústrias nos centros urbanos a população da zona rural migrou para o centro urbano na expectativa de melhor qualidade de vida, ao chegarem nos centros urbanos surgia à necessidade de alfabetizar os trabalhadores e isso contribuiu para a criação destas escolas para adultos e adolescentes.

A necessidade de aumentar a base eleitoral favoreceu o aumento das escolas de EJA, pois o voto era apenas para homens alfabetizados. Na década de 40 o governo lançou a primeira campanha de Educação de adultos, tal campanha propunha alfabetizar os analfabetos em três meses; dentre educadores, políticos e sociedade em geral, houve muitas críticas e também elogios a esta campanha, o que é nítido e que com esta campanha a EJA passou a ter uma estrutura mínima de atendimento. Com o fim desta primeira campanha, Freire foi o responsável em organizar e desenvolver um programa nacional de alfabetização de adultos, porém com o golpe militar o trabalho de Freire foi visto como ameaça ao regime ; assim a EJA volta a ser controlado pelo governo que cria o MOBRAL conforme foi citado anteriormente.

O ensino supletivo foi implantado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71. Nesta Lei um capitulo foi dedicado especificamente para o EJA. Em 1974 o MEC propôs a implantação dos CES (Centros de Estudos Supletivos), tais centros tinham influências tecnicistas devido à situação política do país naquele momento.

Em 1985, o MOBRAL findou – se dando lugar a Fundação EDUCAR que apoiava tecnicamente e financeiramente as iniciativas de alfabetização existentes, nos anos 80 difundiram – se várias pesquisas sobre a língua escrita que de certa forma refletiam na EJA, com a promulgação da constituição de 1988 o Estado amplia o seu dever com a Educação de jovens e adultos.

De acordo com o artigo 208 da Constituição de 1988:

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;”

Na década de 90 emergiram iniciativas em favor da Educação de jovens e adultos, o governo incumbiu também os municípios a se engajarem nesta política, ocorrem parcerias entre ONG’s, municípios, universidades, grupos informais, populares, Fóruns estaduais,

nacionais e através dos Fóruns a partir de 1997 a história da EJA começa a ser registrada no intitulado “Boletim da Ação Educativa”.

É notório que nesta fase da história da Educação brasileira, a EJA possui um foco amplo, para haver uma sociedade igualitária e uma Educação eficaz é necessária que todas as áreas da Educação sejam focadas e valorizadas, não é possível desvencilhar uma da outra. (pedagogiaaopedaletra.com)

PRINCIPAIS MOTIVOS PELOS QUAIS OS ALUNOS ABANDONAM A ESCOLA

No Brasil, 45,7% dos jovens completam 19 anos sem terminar o ensino médio. Verificados em todos os níveis de ensino, os altos índices de evasão no País são alimentados principalmente pela rede pública, mas o problema também afeta as escolas privadas. A perda de alunos é o fator que mais desestrutura o planejamento econômico-financeiro de uma escola. Além de embutir o risco de a conta de receitas e despesas feita no início do ano não fechar, o fenômeno tem implicações pedagógicas quando é necessário, por exemplo, fundir classes esvaziadas.

Mas como evitar a evasão? Se tivesse apenas uma ficha para apostar na solução no problema, o gestor deveria optar por tornar as aulas atraentes para os alunos, fazê-los entender como o conteúdo pode fazer a diferença na vida dele. Isto porque, mesmo em um país com tantos problemas sociais como o nosso, o maior motivo da evasão é o desinteresse. Veja abaixo uma lista com 5 causas frequentes da evasão no Brasil:

ESTUDAR PARA QUÊ?

Por décadas repetiu-se o discurso de que o aluno abandonava o ensino médio para trabalhar, mas a falta de interesse foi o fator mais citado por 40,3% dos jovens que abandonaram os estudos em uma pesquisa de 2009 da Fundação Getúlio Vargas. Outra pesquisa, divulgada em 2013 pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), complementa a da FGV. Feita com jovens de baixa renda ela mostrou que vários deles não percebiam a utilidade de algumas matérias para sua vida prática. Só 27,6% viam física como uma disciplina útil, índice que crescia ligeiramente para química (28,8%) e biologia (30,5%).

FALTA TECNOLOGIA NA SALA DE AULA

Além dessa queixa, os entrevistados pelo Cebrap reclamaram do baixo uso da tecnologia em sala de aula. “O relacionamento do professor com a tecnologia é ruim. Isso se traduz na dificuldade de incorporar ao cotidiano escolar o uso de novas tecnologias”,

disse o coordenador da pesquisa, Haroldo da Gama Torres ao jornal O Estado de S. Paulo na época da divulgação do trabalho.

A frustração dos estudantes com essa defasagem dos professores foi resumida na pesquisa por um dos entrevistados, de 17 anos. “A professora de artes queria passar um desenho, um quadro, mas não sabia como. Eu disse que ela podia postar no Facebook para todo mundo baixar e fazer a lição. Ela não sabia o que era o Facebook”, contou.

O ALUNO PRECISA TRABALHAR

Historicamente mais associada à evasão que o desinteresse, a necessidade de trabalhar ficou em segundo lugar como causa do abandono dos estudos no levantamento da FGV – foi citada por 27,1% dos estudantes. Torres, do Cebrap, disse que em São Paulo os jovens que deixam a escola, por opção própria ou pressão da família, começam a entrar no mercado de trabalho aos 16 anos. Esse dado coincide com os picos de abandono nos estudos no ensino médio, que ocorrem na 1ª (7,5%) e na 2ª séries (6,4%), segundo estatísticas de 2013 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Aqui vale lembrar que a legislação brasileira considera obrigatório frequentar a escola apenas até o fim do ensino fundamental. Isso pode incentivar famílias, especialmente as de baixa renda, a considerar encerrado o ciclo de estudos antes do ensino médio e exigir que os jovens passem a contribuir com o orçamento doméstico.

A REPROVAÇÃO É ALTÍSSIMA

Também é no ensino médio que se manifesta de forma mais clara outra causa frequente da evasão, a reprovação. Pelos dados do Inep, na 1ª série desse ciclo nada menos que 16,7% dos estudantes foram reprovados em todo o País, o que equivale a um exército de 560 mil alunos.

Normalmente a reprovação está ligada à dificuldade de acompanhar o ritmo da classe, em razão de deficiências de formação, ou ao já mencionado desinteresse. No ensino médio, quem se atrasa tem 148% menos chances de se formar do que os colegas que estão na idade-série adequada, de acordo com levantamento estatístico feito pela Unisinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos) em três escolas de São Leopoldo (RS).

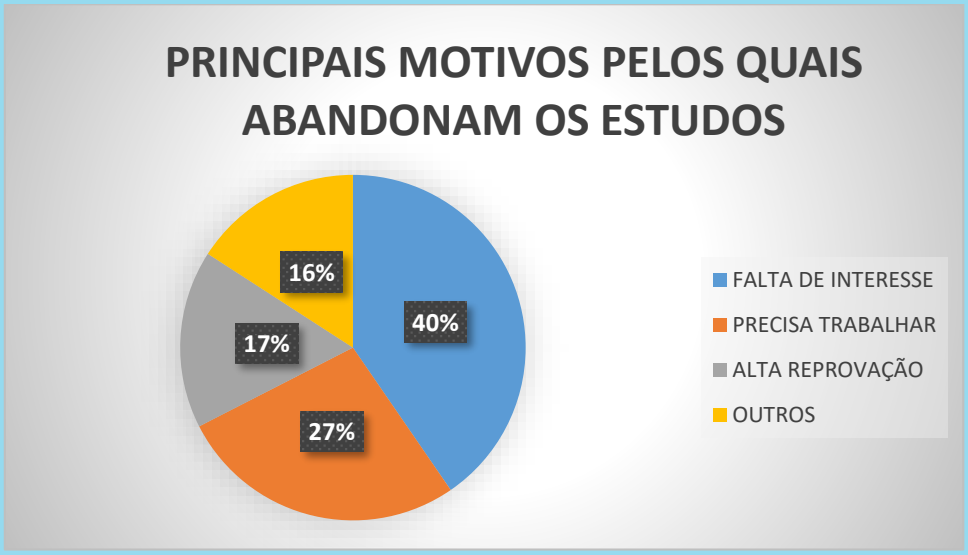


Gráfico 1: Principais motivos pelos quais abandonam os estudos 2013, Fundação FGV;

BALANÇO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NOS ESTADOS DO BRASIL

São Paulo permanece entre os estados que mais se destacam nos resultados de escolas públicas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2015 (Ideb).

A rede pública de ensino do estado tem a melhor nota nos primeiros anos do ensino fundamental, com 6,2 pontos, seguido de Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina, todos com média 6,1.

Nos anos finais do fundamental, aparece em segundo lugar, com a nota 4,7, atrás de Santa Catarina (4,9). Já no ensino médio também ocupa a primeira posição, empatado com Pernambuco, com a nota 3,9.

Apesar de figurar entre as melhores redes públicas, São Paulo não conseguiu atingir as médias estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) nos dois ciclos finais da educação básica.

Além disso, a rede paulista, tradicionalmente, já se posicionava entre as melhores do país. Ou seja, o estado se manteve em um patamar mais elevado do que outras regiões, mas não apresentou melhoras significativas nas séries finais, que são de responsabilidade do governo estadual.

ABAIXO DA META

Os resultados das escolas públicas no ensino médio são alarmantes em todo país. Apenas dois estados superaram as metas previstas para essa etapa de ensino: Amazonas e Pernambuco.

Já Goiás e Piauí atingiram exatamente a mesma nota da meta, enquanto todas as demais unidades da federação ficaram atrás da projeção esperada pelo governo federal.

Entre os estados que tiveram a maior superação da meta nos dois ciclos do ensino fundamental, está o estado do Ceará, que conseguiu a nota 5,7 no ciclo 1 (a meta era de 4,2) e 4,5 no ciclo 2 (a meta era 4).

BAIXO DESEMPENHO

Na pior posição do ranking de redes públicas do país, aparece o estado de Sergipe, seguido por Alagoas. Eles apresentam os mais baixos resultados em todas as fases da educação básica.

No ensino médio, Sergipe aparece com a nota 2,6, enquanto Alagoas tirou 2,8 pontos, empatado com o Rio Grande do Norte. No fundamental 2, Sergipe tem 3,1 e Alagoas, 3,2. Já no fundamental 1, Sergipe atingiu a nota 4,1 e Alagoas aparece em seguida com 4,3, mesma nota que Pará e Amapá.

TABELA DE COMPARAÇÃO DE DESEMPENHO DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO BRASIL

ALTO DESEMPENHO		BAIXO DESEMPENHO	
ESTADO	**PONTUAÇÃO**	**ESTADO**	**PONTUAÇÃO**
São Paulo	6,2	Sergipe	2,6
Minas Gerais	6,1	Alagoas	2,8
Paraná	6,1	Rio Grande do Norte	2,8
Santa Catarina	**6,1**		

TABELA 1: Desempenho do ensino público brasileiro (pontuação por estado com maior e menor desempenho), INEB 2015;

EJA – SEGUNDA CHANCE PARA A VIDA

Na EJA, os alunos muito embora existam diversidade de relacionamentos sociais amplos, estão em busca da construção (ou reconstrução) de uma identidade que satisfaça seus projetos em busca de reconhecimento social e de auto identificação.

A maioria das pessoas que procuram reiniciar os estudos através da modalidade de ensino EJA, enxergam esse retorno como uma nova chance, uma oportunidade de melhoria de vida.

Segue alguns depoimentos de alunos da modalidade de ensino EJA:

"A escola é importante para minha vida, eu posso hoje olhar para frente e ter o que ensinar a meus filhos e dizer que tudo que sou.. devo agradecer em primeiro lugar a Deus e depois à escola. Ela me ensinou a ter respeito pelos outros e a ser alguém na vida". Daniella R. Silva - 3ª. Etapa 1 – Eja

"A escola para mim é uma oportunidade de crescimento pessoal, intelectual... Eu a considero uma oportunidade de passar pelos caminhos da vida e fazer a diferença. Eu acho que a Eja (Educação de Jovens e Adultos) é um ótimo programa para incluir pessoas nas escolas, nas faculdades... Pessoas que achavam que o tempo havia passado agora podem voltar a estudar ".Mirian Jorge Pardim - 3ª. Etapa 1 – Eja

"A Eja (Educação de Jovens e Adultos" no Brasil é uma grande oportunidade para pessoas como eu voltar a estudar. Eu fiquei afastado dos estudos por achar que já estava com idade avançada. Hoje estou aqui, tenho expectativa de competir com os mais jovens de igual para igual...O mercado de trabalho não perdoa as pessoas que não têm formação escolar...Eu estudo para adquirir conhecimento e cultura. Quero parabenizar quem teve esta ideia de tentar incluir as pessoas que estavam fora da escola nesse programa de estudos para jovens e adultos".Janilton Luiz - 3ª. Etapa 2 – Eja

"Educação de Jovens e adultos no Brasil está melhorando 100%, as oportunidades são melhores... É uma pena ver ainda pessoas fora da escola, ou aqueles que estão na escola e não sabem dar valor... A Eja (Educação de Jovens e Adultos) é maravilhosa!!! Que oportunidade espetacular. Cursamos 02 séries em 01 ano. Eu, Cláudia Borges parei de estudar há 14 anos...Depois de pensar muito voltei para a escola e fui incluída no programa "Eja". Isso sim é uma oportunidade para as pessoas que ficaram muito tempo fora da escola.

O estudo em nossas vidas é a chave principal para o mercado de trabalho".Cláudia Borges - 3ª. Etapa 2 – Eja

" Hoje, a Eja (Educação de Jovens e Adultos) está crescendo cada vez mais no Brasil, proporcionando uma melhor aprendizagem... Com isso, ficou possível o jovem e o adulto que trabalha durante o dia entrar na faculdade... O mercado de trabalho cobra muito o conhecimento da gente... Esse projeto, ou programa foi uma das melhores coisas que o governo já proporcionou aos adultos que estavam fora da escola...Vivendo no mundo das drogas e prostituição".Edilene Lana – 3ª. Etapa 2 – Eja

"Através da escola muitos jovens saíram das ruas para o mercado de trabalho...Nós, Jovens e Adultos da Eja damos importância aos estudos para conseguirmos entrar no mercado de trabalho...". Daniel A. Cruz – 3ª. Etapa 2 – Eja

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria dos alunos que participam do EJA, exercem atividades remuneradas. Um dos principais motivos do abandono escolar foi a necessidade de trabalhar tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, seguido da falta de renda familiar o principal motivo de retornarem as escolas foi o reconhecimento da necessidade de estudo. Eles enxergam esta modalidade de ensino como numa nova chance de melhoria de vida, pessoal, acadêmica, financeira e profissional.

Neste sentido, pode-se considerar que embora os alunos que frequentem a modalidade de ensino para jovens e adultos ainda sejam vistos como alunos fracassados que estão inseridos nesta modalidade de ensino por ter abandonado a escola, é necessário e indispensável que se busque conhecer quais os motivos deste abandono.

Na maioria dos casos estes jovens necessitam realizar este abandono para ajudar em caso ou devido a sucessivas reprovações. Nestes casos a baixa auto-estima destes alunos é um considerável agravante. Uma vez que estes alunos retornam aos bancos escolares é necessário também que se conheçam os motivos, pois atualmente os alunos estão reconhecendo a necessidade da educação em suas vidas, e estes alunos buscam algo muito além de apenas abandonar o analfabetismo. O currículo desta modalidade de ensino deve ser específico para trabalhar como os diversos conhecimentos que estes indivíduos têm agregados em si.

É necessário educá-los para que estejam preparados para seus anseios futuros. Estes alunos buscam por melhorar suas condições sociais, ingressar e um curso universitário e adquirir conhecimentos que o integrem a sociedade. Assim, torna-se imprescindível que os educadores desta modalidade de ensino repensem suas metodologias para ensinar além do necessário para a conclusão da educação básica de ensino e adequação de idade-série.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. R. Os sujeitos educandos na EJA. 20011. Disponível em: http://www.forumeja.org.br/files/Programa%203_0.pdf. Acesso em 16/07/2020.

BERNARDIM, M. L. Da escolaridade tardia à educação necessária: estudo das contradições na EJA em Guarapuava-Pr. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 19/07/2020.

BUSS, L. I. Marcos Legais e Trajetória Histórica da Educação no Brasil. In: Educação Profissional e de Jovens e Adultos no Contexto da Educação Brasileira – Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), 2011.

CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português Linguagens. vol.3, 5. ed. São Paulo: Atual, 2005.

CORTADA SILVANA, EJA. Educação de Jovens e Adultos e Seus Diferentes Contextos - Volume 12. Coleção Pedagogia de A à Z – 1 jan 2013

DI PIERRO, M. C., JOIA, O. RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Caderno Cedes, ano XXI, n 55, novembro 2001.

FORTUNATO I. Educação de jovens e adultos. REU. Sorocaba: São Paulo, v. 36, n. 3. P. 281-283, dez 2010.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

HADDAD. S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira Educação, Rio de Janeiro, n. 14, ago. 2000. Disponível em . Acesso em 14 jul. 2020.

HADDAD. S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de educação, São Paulo, v 12, n 35, mai-ago, 2007.

HAGE, S. M. Educação de jovens e adultos, analfabetismo e compromisso social: análise da experiência educativa do projeto alfabetização cidadã na transamazônica.

OLIVEIRA, M. C. Metamorfose na construção do alfabetizando pessoa. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS. 1996

RAMALHO, R. A Evasão Escolar e o Analfabetismo: Breves Considerações. 2010. Disponível em: http://www.webartigos.com/articles/29319/1/A-Evasao-Escolar-e-oAnalfabetismo-Breves-Consideracoes/pagina1.html. Acesso em: 06/01/2021.

RIBEIRO, V. M. M. et al. Educação de Jovens e Adultos: Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo/Brasília, 2001. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/propostacurricular1segmento.pdf acesso em 06/01/2021.

SANTOS, G. L. dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. Revista Brasileira de Educação. n.24. set-dez 2003.

SCORTEGAGNA, P. A. OLIVEIRA, R. de C. da. S. O. Educação de jovens e adultos no Brasil: uma análise hitórico-crítica. Revista Eletrônica de Ciências da Educação. Campo Largo, v. 5, n 2, Nov 2006.

SCHWARTZ SUZANA Alfabetização de Jovens e Adultos. Teoria e Prática – 1 jan 2012.

O ENSINO DE ARTES

DANIELLE CRISTINA DE MORAES MARCONDES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Mogi das Cruzes - UMC (2007); Pós - Graduação em Artes pela Faculdade Campos Salles (2017); Professora de Educação Infantil no CEI Maria Conceição Monteiro Ayres, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino da Arte, utilizando como referencial teórico o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e autores como Ana Mae Barbosa (2008, 2004) Encontra-se dividido em três momentos: primeiramente, acerca da criança e o ensino da Arte, em sequência abordando Arte como área de conhecimento, por fim o ensino da Arte na Educação infantil e em particular, para educação especial.

Palavras-chave: Arte; Educação; Formação Docente, Estética.

INTRODUÇÃO

De acordo com Duarte (1988), na prática, o estudo das artes vem sendo desenvolvido nas escolas brasileiras de forma fragmentada (ele é usado apenas como uma atividade de descanso, à margem dos outros conhecimentos considerados "nobres") esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do educando envolvem muitos aspectos.

O estudo da arte permite ao aluno uma maior abertura criativa, o que pode auxiliá-lo nas diversas situações e em todas as atividades escolares. É interessante pensar que o único lugar onde a maioria dos indivíduos possa apropriar-se e fazer arte sejam nas escolas. Sendo assim, foi necessária a análise da forma de como é conduzido esse ensino nas escolas de Educação Infantil, sendo que ao mesmo tempo, vivemos um momento marcado pelo desafio de mudanças na prática docente e da compreensão da arte na escola e na sociedade.

O objetivo desse artigo é realizar uma contextualização entre a infância/criança e o ensino da Arte.

A ARTE E A ESCOLA

Muito fala se do ensino arte na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, mas muitas vezes ela é reduzida apenas a recreação ou atividades “livre”, o que reduz a verdadeira condição e intenção do ensino da arte. Muitas vezes em sala de aula apenas reproduzimos experiências que a escola já firmou como certas, simplesmente porque sempre foi feito assim e nem nos questionamos qual a real finalidade do que estamos fazendo, ou melhor, reproduzindo.

É visível o quanto ainda temos que avançar no ensino de artes de nossas crianças, assim como é visível os benefícios que o ensino da mesma traz. Uma criança que tem contato com as diferentes formas de artes e a possibilidade de criar a sua própria arte abre janelas para a sensibilidade, tornando sua relação com o mundo e com as pessoas mais intensas e significativas, por esse motivo a escola deve evitar a banalização das experiências priorizando o cuidado com relação ao ensino da arte e o uso dos materiais.

A gama de materiais para serem usados em aulas de arte é vasta e muitas vezes cara, mas será que são necessários materiais caros para que se faça uma aula de artes acontecerem de maneira criativa e contextualizada? Será que uma boa e interessante aula de artes só poderá acontecer em um belo e equipado ateliê?

A resposta para as duas questões acima certamente é não, muitas vezes é no material mais grosseiro que encontramos o significado necessário para começarmos uma aula instigante e criativa, o próprio pátio da escola pode tornar-se um grande observatório cheio de “objetos de estudos” prontos e a disposição para serem tocados, cheirados e sentidos, pois a arte é aguçada por todos os sentidos.

> *Fazer significa encontrar os materiais, escutar o que nos propõem experimentá-los, conhecê-los, em seguida, prová-los e conhecermos nós mesmos. A experiência constante da matéria reforça a relação que as crianças têm com o real, permitindo-lhe identificar problemas e procurar, juntamente com os outros, respostas provisórias. O corpo todo se envolve nessa tensão cognitiva, é um corpo capaz e inteligente. (Pátio, 2013, p. 10).*

Tudo depende do planejamento que se é elaborado antes de propor uma situação às crianças, com um bom planejamento a aula de arte pode acontecer tanto em um museu observando, contextualizando e fazendo leituras de obras de artes, quanto no parque perto da escola, ou no pátio da escola. O professor tem aí o papel de instigador e observador, fazendo com que seu aluno transcenda o que os olhos veem e sinta com todo o corpo o

que o seu “objeto de estudo” significa, transformando posteriormente tudo o que sentiu em sua arte.

> *A observação e a documentação são práticas cotidianas que nos ajudam a interpretar processos de aprendizagem das crianças e a escolher, entre as múltiplas possibilidades, qual estrada percorrer, o que é verdadeiramente importante propor lhes, considerando as idades, as necessidades do grupo e de cada criança, para construirmos juntas experiências significativas e não dispersas e não confusas. (Pátio, 2013, p. 11)*

“Nossas escolas podem ser ateliês difusos, do macro ao micro, dos ambientes à qualidade das relações entre as crianças e entre as crianças e os adultos, dos materiais à disposição às linguagens propostas.” (Pátio, 2013, p.10).

Abrindo esse leque de oportunidades, onde professor e alunos aprendem, transformamos a escola e, um grande ateliê cheio de possibilidades e vida, mantendo assim as relações com mais sensíveis e leves com o mundo, conectando a todos a vários tipos de experiências tornando a educação mais emotiva e sensível.

A CRIANÇA E A ARTE

> *“No ler e fazer arte, são necessárias propostas que instiguem a criança a compreender o que ainda não alcançou e fazer o que ainda não ousou, isto é, a aprender o conhecimento novo.” (Iavelberg, 2003, p.6).*

O papel da Arte na educação infantil vai além de propiciar para as crianças que elas aprendam sobre grandes artistas como, por exemplo, Monet e Picasso, a Arte deve proporcionar uma leitura de mundo, onde seja possível que a criança perceba que homens e mulheres em lugares e tempos diferentes puderam expressar seus sonhos e realidade através da arte.

Aprender significa criar e recriar conhecimento, e se a criança tiver oportunidade de aprender a ser o autor de sua Arte ele gerará novos conhecimentos para si com maiores significados.

Toda produção artística da criança tem uma relação com aquilo que ela vê, então é o papel do professor ser o mediador daquilo entre o que a criança vê, e o contexto que envolve essa obra, para que assim a criança possa aprender e assimilar novas informações que deem sentido ao seu trabalho, pois segundo Ana Mae Barbosa, autora da Proposta Triangular: “Como pode haver análise crítica sem análise do contexto?”.

> *Proposta Triangular do Ensino da Arte postula que a construção do conhecimento em arte acontece quando há interseção da experimentação, com a codificação e com a informação. Considera como sendo seu objeto de conhecimento, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre a arte e o público [...] esta abordagem propõem que a composição do programa de ensino em arte seja elaborada a partir de três ações básicas que*

> *executamos quando nos relacionamos com a arte. São elas: 1- Fazer Arte; 2- Ler obras de Arte; 3- Contextualizar. (Barbosa, 1984, p. 124).*

Quando uma obra de arte é apresentada para uma criança ela não vê apenas com os olhos, há aí uma leitura global que envolve todos os sentidos, por isso, para que a criança entenda essa obra ela deve estar inserida em um contexto, para que assim ela passe a ter um significado e se torne objeto de estudo, e essa contextualização possa se dar através de vários pontos.

> *A contextualização da obra de arte poderá r realizada a partir de diferentes pontos de vista: "histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc., associando-se o pensamento não apenas a disciplina, mas um conjunto de saberes disciplinar ou não." (Barbosa, 1998. p. 37).*

Para realmente desenvolver a leitura de uma obra de arte, a criança deve fazer uso de todas as suas ferramentas de sensibilidade, e entender que ela é única, e por isso, seu modo de entender e absorver a essência da obra de arte em estudo, também será único.

Não cabe ao professor demonstrar estranhamento, pois o pré-estabelecido não pode vigorar como parâmetro em uma aula de artes, e a leitura de uma obra deve ser feita por vários ângulos, sobre isso Paulo Nin Ferreira que é Mestre em Educação diz: "Ao propiciar muitas interpretações, a obras de artes permitem-nos reinventar a própria vida." (Pátio, 2013, p.15).

Ao finalizar a proposta e o trabalho forem concluído seguindo as três etapas, de a proposta triangular, a mesma importância dada ao processo de produção deverá ser dada depois do trabalho findado, é importante que o professor registre todos os momentos para que outras pessoas possam entender como se deu o processo de criação, assim como deixar a criança explicar aos colegas o que significa o seu trabalho, valorizando assim tanto o processo como o produto final, fazendo com que a criança perceba que seu trabalho tem valor e o respeito do grupo.

> *Fazer e conhecer Arte estabelece uma base uma de relacionamento com o mundo da imaginação por intermédio do pensamento simbólico das trocas simbólicas intersubjetivas. Portanto, servirá para tudo que se fizer de maneira autoral. Está é a riqueza que a Arte oferece para criança: cada indivíduo opera fazendo escolhas com liberdade, seguindo sua própria trilha criativa. Nessa perspectiva, é essencial que se inclua a Arte na educação desde os primeiros anos de escolaridade. (Pátio, 2013, p. 13).*

Mas de nada vale toda essa processo se ainda tivermos a visão de que a criança é um ser incompleto como faz referência a Revista Pátio ao conceito do filósofo John Locke:

> *[...] conceito de "tábula rasa" do filósofo John Locke, que define a mente humana como sendo naturalmente vazia e devendo ser preenchida pelas experiências; ou a ideia de que a mente é como um "balde" vazio que precisa ser recheado pela instrução. Na verdade, essas duas imagens partem do princípio de que o ser humano é incompleto e precisa ser reparado e, conforme tal concepção, esta seria uma das tarefas da escola. (Revista Pátio, 2013, p.13).*

Este pensamento é o que fundamenta o sistema tradicional de ensino, sistema esse que divide o homem em fragmentos separando o corpo da mente, tratando a criança como algo que ela ainda será tomando como modelo o adulto. Vemos aqui que o desenvolvimento da criança seria algo natural que não depende do meio sociocultural onde ela está inserida, como se ela fosse uma plantinha que seguindo o curso natural tornar-se-á uma bela árvore, mas seguindo esse pensamento trilharmos o caminho da educação sem cultura, sem sensibilidade e sem arte.

Mas se levarmos em conta a criança como um todo, como um ser em desenvolvimento, mas completo, o que seria então cultura e a arte para essa criança?

Teríamos então que repensar o currículo escolar levando em consideração uma integração entre inteligências, envolvendo trabalhos individuais, coletivos e brincadeiras, inteirando a criança de todo o processo criativo, fazendo com que ela desenvolva-se em sua plenitude. E para que esse processo obtenha sucesso é preciso que o atual sistema de controle, onde o que a criança faz transforma-se em produto, deve ser abandonado, pois na verdade o que ele faz é tornar as crianças cada vez mais submissas tirando lhes criatividade e vivacidade.

E limitar a liberdade de escolha e criação das crianças na escola, sobretudo na aula de artes pode ser um grande erro na educação, pois segundo Ana Mae: “O erro mais grave é restringir o fazer artístico, parte integrante da triangulação, à realização de obras.” (Barbosa, 1998.p 39).

Sobre esse assunto Ana Angélica Albano, professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Doutora em Psicologia Social e licenciada em Artes visuais pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) em entrevista à Revista Pátio diz:

> *Há trinta anos, no meu mestrado, meu objetivo era descobrir por que toda criança desenha e todo adulto diz que não sabe desenhar. Também fazia parte da investigação pesquisar como a escola enquadra-se nessa equação. Atualmente estou convencida de que não há solução, pois, a escola não quer diversidade, e a arte é, por definição, revolução permanente. A escola está ainda muito preocupada com a norma. Fazer arte na educação é estar junto, dar liberdade, mas não abandonar, mas sim permitir que o que o outro tem a dizer seja expresso através de pintura, gravura, dança, música... (Revista Pátio, 2013, p. 17).*

Então em um mundo em que se valoriza tanto o ser criativo vê-se que escola, uma das principais ferramentas da sociedade, não consegue enxergar criatividade de maneira a valorizá-la plenamente como deveria ser, e muitas vezes usando mecanismos que a impedem de ser desenvolvida entre os alunos, e esses procedimentos que inibem a criatividade no âmbito educacional contribuem para o fortalecimento de atributos que minam com a capacidade de criar.

Essa prática tão arraigada em nosso sistema de ensino, muitas vezes passa despercebida, simplesmente por já fazerem parte da nossa cultura educacional, como por exemplo, voltar o ensino para o passado, enfatizando a reprodução e memorização; prática de exercícios que permite apenas uma resposta tida como certa; destaque da incompetência do aluno; ensino que não valoriza o autoconhecimento; desenvolvimento de apenas algumas habilidades entre ela a obediência e passividade; desconsideração da imaginação e fantasia como parte importante no processo de aprendizagem e crescimento, principalmente quando falamos de educação infantil; postura autoritária do docente e insensibilidade diante das diferenças individuais.

A criatividade não deve ser restringida, pois se ao findar um trabalho de artes um professor obtiver resultados iguais por parte dos alunos, alguma coisa saiu errada, pois ser autor significa apropria-se de algo e encontrar uma forma única de expressar-se sobre ele. Então para chegarmos a isso a sala de aula deve ter um ambiente que propicie à criança condições para que ela se sinta segura para criar sem medo de errar e de passar vergonha sendo julgada por valores pré-estabelecidos.

O PROFESSOR DE ARTE NAS ESCOLAS ESPECIAIS

O desenvolvimento de um trabalho sistemático com a disciplina de Arte nas escolas especiais requer que repensemos as estratégias de ação, pois, a princípio, os alunos não teriam autonomia e conhecimento suficientes para decidirem o que fazer como fazer e qual material utilizar, sendo necessárias a mediação e a intervenção do professor, quer seja para lançar novas ideias, temas e técnicas a serem desenvolvidas querem seja para direcionar o trabalho pedagógico, articulando os conhecimentos teóricos com a prática das técnicas propostas.

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, [...] o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro [...] que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. Sabemos que ao professor cabe a função de incentivar e mediar os estudos e atividades de maneira sistematizada, proporcionando aos alunos aulas teóricas e práticas, promovendo espaços para vivência, experiências, interação entre os colegas,

para a promoção de uma mudança de pensamento em relação ao processo de criação e composição, resultando assim em novas aprendizagens.

Segundo Davídov,

> *As crianças não são capazes de criar conceitos, mas deles se apropriam por meio do processo da atividade de aprendizagem. Nesse processo, conhecer a história do conceito é muito importante, pois permite que a criança percorra o caminho de criação do objeto de conhecimento, aprendendo a conceituá-lo e a compreender sua essência como produção humana (DAVÍDOV apud OLIVEIRA, 2013, p.127).*

Portanto, a metodologia do ensino da Arte deve contemplar: Teorizar: fundamenta e possibilita ao aluno que perceba e aproprie a obra artística, bem como, desenvolva um trabalho artístico para formar conceitos artísticos Sentir e perceber: são formas de apreciação, fruição, leitura e acesso à obra de arte Trabalho artístico: é a prática criativa, o exercício com os elementos que compõe uma obra de arte.

> *Contudo, é importante pensar numa relação entre aluno e professor que garanta uma troca de experiências em que todos os momentos da aula serão favoráveis à aprendizagem mútua, ou seja, a relação entre as crianças e os adultos torna-se interessante a partir do momento em que o professor deixa de se considerar um especialista, alguém que sabe e que transmite o seu saber, para começar a sentir-se uma pessoa que tem ainda muito que aprender e que pode maravilhar-se junto com as crianças (MANFREDI, 2013, p.10).*

Dessa forma, ao produzir junto com os alunos, o professor proporcionará uma troca de experiências e conhecimentos, tornando a sala de aula um espaço de interação, socialização e aprendizagem.

Conforme Oliveira (1997):

> *O desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo dessa espécie está baseado no aprendizado que, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados. (Oliveira, 1997, p.79)*

Ao ressaltarmos o ensino de arte com o conteúdo sobre desenho e elementos da linguagem visual, oportunizamos aos alunos um momento de desenvolvimento, experimentação e aquisição de habilidades de expressar-se por meio da imaginação e criatividade, articulando teoria e prática, afinal, o desenho “é uma maneira de interpretar a experiência e contá-la a si mesmo e aos outros: ajuda a compreender o real. [...]. Desenhar apura nas crianças a sensibilidade em relação aos materiais do próprio desenho” (MANFREDI, 2013, p. 11).

Dessa maneira, o trabalho com o desenho desperta nos alunos a percepção, sensibilização e criação por meio dos elementos que compõem as formas visuais.

> *É ainda importante destacar que “quanto maior a variedade de experiências, mais possibilidades existem para a atividade criadora e imaginativa” (SALDANHA et al., 1999, p. 44).*

Portanto, “um bom professor de arte sabe implicar a criança nas propostas que faz, proporcionando materiais adequados e enunciados apropriados” (IAVELBERG, 2013, p.6).

Para isso, é necessário que o professor tenha conhecimento teórico e prático sobre o que está sendo trabalhado e também sobre os recursos materiais apropriados para serem utilizados em suas aulas. É também fundamental que o professor estimule a experimentação e incentive os alunos a pesquisarem e aprofundarem seus conceitos para que, desse modo, possam se apropriar do conhecimento científico e artístico. A partir do momento que o aluno entrar em contato com este conhecimento, estimou que começasse a repensar suas composições, seus desenhos, tendo ou melhorando sua noção estética e atribuindo novos significados.

> *Quando o educador sabe intermediar os conhecimentos, ele é capaz de incentivar a construção e habilidades do ver, observar, ouvir, sentir, imaginar e fazer, assim como suas representações (SALDANHA et al., 1999, p. 45).*

Portanto, o trabalho com a disciplina de Arte se torna enriquecedor a partir do momento que o professor pesquisa, estuda, atualiza e se especializa sobre a Arte e como ensiná-la, podendo, assim, direcionar atividades e conteúdos de modo que, no ensino, a Arte seja enfatizada como área de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos a algumas considerações que acreditamos ser importantes.

A primeira diz respeito à definição e a importância do ensino da Arte, na escola. Lembramos que este ensino é uma forma de conhecimento e expressão, ao entrar em contato com ela, o aluno será capaz de se reconhecer como leitor valorizando o papel da Arte na sociedade e na vida dos indivíduos.

A arte vem conquistando mais espaços, porém não são todas as escolas que dispõem de profissionais que consigam trabalhar de forma a utilizá-la como área de conhecimento.

Muitos professores procuram trabalhar a arte por a considerarem importante, mas não conseguem adequá-la no que se refere à construção do conhecimento da criança, vemos de um lado a dicotomia entre a prática do professor em sala e sua relação com a história e sociedade e de outro lado parece que na arte educação falta uma reflexão teórica, o que deixa o papel crítico e transformador da arte ausente.

O processo de aprendizagem por meio da arte auxilia a criança na alfabetização estética, ou seja, possibilita a leitura do mundo que a cerca, auxiliando no desenvolvimento da crítica no estudo das condições e dos efeitos da criação, estando sempre ligado à imaginação e à criatividade. Sendo a Arte a linguagem dos sentimentos e das emoções, podemos empregá-la para conduzir o educando à experiência de sentimentos e emoções, além do conhecimento elaborado pela humanidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva. 2010.

_____ **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____ **Arte/Educação Contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____ **Tópicos Utópicos**., Belo Horizonte: Editora Com/Arte, 1998.

_____ **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____ **A história da arte-educação no Brasil**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1978.

BESSA, Pedro Pires. MENDES, Vanderlei. **Conteúdo Básico Comum: Ensino de Arte em Escolas Públicas Estaduais de Belo Horizonte/MG.** Educação em Revista | Belo Horizonte | v.28 | n.01 | p.313-342 | mar. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.839.

_____ Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3.

CARVALHO,C., BUFREM, L. (2006). **Arte como conhecimento/saber sensível na formação de professores.** In L. M. Schlindwein., A. P. Sirgado (Org.). Estética e pesquisa: formação de professores (pp.47 - 62). Itajaí: Editora UNIVALI e Maria do Cais.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível.** 3. ed. Curitiba: Criar, 1988.

FIGUEIREDO, Hermes Ferreira. **Arte na escola**: Anais do Primeiro Seminário Nacional Sobre o Papel da Arte no Processo de Socialização e Educação da Criança e do Jovem.- São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995.

IAVELBERG, R. Aprender e ensinar a fazer arte. Revista Pátio - Educação infantil, n. 37, p. 4-7, out./dez. 2013.

MAGALHÃES, A. D. T. V. **Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino.** In: BARBOSA, A. M. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002

MANFREDI, F. Algumas reflexões sobre a cultura do ateliê. Revista Pátio - Educação Infantil, n. 37, p. 8-11, out./dez. 2013.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M.Terezinha Telles. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

NEITITZEL, A.A., Carvalho, C. **Estética e Arte na formação do professor da educação básica.** Revista Lusófona de Educação, 17, 2011.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público: a distância a ser extinta.** Campinas: Autores Associados, 2003.

SALDANHA, A. C. S.; SILVA, A. M. C. da; VIÉGAS, C. de M. C.; MONTEIRO, D.; MENESES, H. C. M.; RODRIGUES, I. P.; OLIVEIRA, L. I. B. G. de; FREIRE, M. N. V.; BARBOSA, W. L. Manual de arte educação: uma dinâmica para o desenvolvimento. Brasília: Federação Nacional das APAES, Brasília, 1999.

UMA ABORDAGEM AO QUOCIENTE DE INTELIGÊNCIA-QI

DÉBORA REBOUÇAS DE SALES CARNEIRO

Professora da rede municipal de ensino de São Paulo. Pós-Graduada em Libras pela IPEMIG. Email: reboucasdebora@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar a teoria que aborda o quociente de inteligência – QI por meio de estudos anteriores que abordam o tema, levando em conta referencias como Alfred Binet e Howard Gardner, que contribuem com o tema na área da aprendizagem, objetivando trazer conhecimento aos interessados do meio educacional, principalmente na educação infantil e primeiros anos do fundamental, possibilitando assim, maiores conhecimentos sobre a inteligência da criança, sob vários aspectos. Possibilitar também, conhecer termos que os autores denominam "idade mental" e "idade cronológica", por meio de estudos que foram realizados no passado, visando conhecer o “Quociente de inteligência-QI”, desenvolvido pelo pesquisador Wilhelm Stern, método este que mede o coeficiente de inteligência por meio de testes específicos. O estudo também contribui para o estímulo da inteligência e aprendizagem das crianças na fase inicial escolar, em que a criança começa a estabelecer relações sociais em grupo, construindo conhecimentos, e desenvolvendo-se integralmente. Os autores citados, apesar de terem publicadas suas obras em épocas diferentes, afirmam através de seus estudos, que a inteligência do ser humano, deve ser estimulada para desenvolver-se, e a sala de aula, na relação entre professor e aluno, se torna um ambiente propício para esta interação. No âmbito das práticas pedagógicas, se interagindo com os colegas, estimulados pelo educador, pois o fracasso do aluno pode apresentar relações com o baixo desenvolvimento do intelecto, e a intervenção feita no momento certo, deve servir como meio de estímulo á aprendizagem, integração social em grupo, beneficiando o crescimento do educando na classe.

Palavras-chave: Quociente de Inteligência (QI); Educação Infantil; Fundamental.

INTRODUÇÃO

Para o professor, ter um bom conhecimentos sobre a condição de aprendizagem dos alunos nos primeiros anos escolares, pode fazer uma enorme diferença na qualidade do ensino e principalmente na forma de intervenção, se necessário durante a o período escolar do aluno, seja em qualquer idade, mas na educação infantil ou primeiros anos do fundamental, o efeito positivo pode ser bem mais significativo, que talvez feito de forma tardia.

Estudos divulgados sobre os aspectos da inteligência do ser humano nos conduz a pressupor que esta capacidade ou à sua falta, é ponto fundamental no desenvolvimento da pessoa, seja na escola, ou em quaisquer outros aspectos em que o ser humano precise estar adquirindo novas aprendizagens.

Os autores, Alfred Binet e Harvard Gardner, publicaram estudos sobre o quociente de inteligência (QI), e os testes como auferir a capacidade individual de cada pessoa. Já o autor Jean Piaget, estudou o desenvolvimento humano numa perspectiva científica e a sua principal preocupação era saber como ocorre o conhecimento. (Piaget, 1987), defendeu que a inteligência não é apenas um traço hereditário ou resultado de condicionamentos ambientais, mas que é construída através da interação entre o sujeito e o meio.

Alguns autores nos passam a ideia de que a criança por se tratar de um cérebro fértil e sem preocupações está mais apta a receber orientações e guardá-las por muito mais tempo, sem afetar suas outras capacidades, dessa forma é que precisamos focar nossas orientações nestes mesmos, em sua fase escolar entre três e sete anos.

O objetivo: por meio do estudo e conhecimento do QI, entender como ocorre o desenvolvimento da inteligência da criança e os demais aspectos que a envolvem para o aprendizado escolar.

Específicos: Buscar conhecer na teoria, o conceito de Quociente de Inteligência (QI), sistema de medição, idade, fases citadas nas obras dos referidos autores, buscar orientação para este entendimento no dia-a-dia em sala de aula com os alunos.

A metodologia utilizada foi Pesquisa Bibliográfica por meio de estudos de livros, Revistas, artigos que abordam o tema, leitura on-line, entre outros.

A CONCEITUAÇÃO DO QUOCIENTE DE INTELIGENCIA (QI)

Há várias publicações sobre a inteligencia do ser humanano e a capacidade de seu desenvolimento por meio de estimulos na idade certa.

Sobre o tema, existe um complexo estudo que aborda os níveis de inteligencia do cérebro humano, ou teste de aptidão para o desenvolvimento da inteligencia e capacidade de desenvolvimento humano.

De acordo com o que se tem sobre o assunto, várias publicações em revistas, livros e artigos relacionados ao QI, tem despertando em muitas pessoas, buscar conhecimento mais aprofundado sobre o assuto.

Segundo o Dicionário livre do Google, O QI que significa Quociente de Inteligência, é um fator que mede a inteligência das pessoas com base nos resultados de testes específicos. O teste tem o objetivo de possibilitar medir o desempenho cognitivo de um indivíduo, fazendo uma comparação por faixa etária, ou grupos formados em outros dados.

Desenvolvido no inicio do século XX pelo psicólogo francês Alfred Binet (1859-1911), tinha a funlção de medir a capacidade intelectual e a capacidade de inteligencia do seres humanos, inicialmente, o teste foi aplicado apenas nas escolas para identificar estudantes com dificuldades de aprendizado.

William Stern, psicólogo alemão (1871-1938), mais tarde o criou a expressão QI, introduzindo os termos "IM (Idade Mental)" e "IC (Idade Cronológica)", para relacionar a capacidade intelectual de uma pessoa e a sua idade. As escalas que deverias ser seguidas, foram propostas mais tarde pelo psicólogo Lewis Madison Terman (1877-1956), com base em vários trabalhos sobre crianças superdotadas. Por meio da fórmula QI = 100 x IM(idade mental) /IC(idade cronológica), classificou o resultado superior a 140 como genialidade e os valores inferiores a 70 como raciocínio lento.

David Wechsler (1896-1981) criou com base em novos estudos, um teste exclusivamente desenvolvido para adultos, definindo como WAIS, (Escala de Inteligência Wechsler para Adultos) , que posteriormente, já passou por revisões. O WAIS, é um teste geral de inteligência (QI), publicado em Fevereiro de 1955, revisando o teste Wechsler-Bellevue (1939), sendo composta por uma bateria de testese dos subtestes Wechsler "adotados" dos testes do Exército (Yerkes, 1921).

Weschler definiu inteligência como "a capacidade global de uma pessoa agir resolutamente, pensar racionalmente e se relacionar eficazmente com o seu ambiente." O WAIS-III é um dos mais importantes testes para avaliação clínica de capacidade intelectual de adultos na faixa etária entre 16 e 89 anos. Embora apresente as características essenciais de seus predecessores, o WAIS-III fornece dados normativos atuais, tanto da amostra original americana como da brasileira, e também material e procedimentos de aplicação atualizados. Os escores são aferidos em comparação ao seu grupo etário, assumindo que a população mundial tem QI médio igual a 100 e que a dispersão dos

escores se distribui normalmente com desvio-padrão igual a 15. Outras escalas, como a Stanford-Binet ou Cattell, podem assumir premissas diferentes.

Na escala Stanford-Binet adota-se média igual a 100 e desvio-padrão igual a 16. Na escala Cattell, a média adotada também é 100, porém com desvio-padrão igual a 24. Há também escalas que não envolvem escores normalizados, como os primeiros testes de Binet, de 1905, em que o QI era determinado pela divisão da idade mental pela idade cronológica e o resultado deste quociente era multiplicado por 100, daí o termo "Quociente". E há escalas que utilizam teoria de resposta ao item, nas quais os escores não são necessariamente normalizados, e são geralmente mais apropriadas por que são mais semelhantes a escalas intervalares.

Os Estudos no entanto, não direcionam estes testes para uma área específica de estudos, principalmente na escola, mas na psicopedagogia, como fonte de conhecimento, é fator tido como importante, pois o conhecimento destes e de outros autores somados, pode servir de base para novas metodologias no ensino e outras atividades relacionadas.

> *Os seres humanos são pessoas integrais, mas para fins didáticos, o processo de desenvolvimento pode ser dividido em quatro dimensões: físico motor, cognitivo-intelectual, afetivo-emocional e sócio-moral. Estudar o desenvolvimento humano significa reconhecer que ele é determinado pela interação de diversos fatores tais como a hereditariedade, a maturação neurofisiológica, o meio em que o sujeito está inserido, a cultura e as crenças (Ministério da Educação-Brasil, 2011**).***

O ESTUDO DOS TESTES DE INTELIGÊNCIA FEITOS PELA SOCIEDADE SYGMA

Para entendermos como pesquisadores criaram metodos para medir a capacidade de inteligência do ser humano, e assim aproveitar o que de melhor pudesse ser extraído deste processo, nosso estudo retornaao início do século XX, para informar por meio da Sociedade Sygma (Sigma Society), fundada em 21 de novembro de 1999, por Hindemburg Melão Junior, que conta atualmente commais de 200 membros provenientes de 40 paises de 6 continentes. É uma associação cultural multidisciplinar, de âmbito internacional, que de acordocom seus membros, tem dois objetivos básicos:

- Atender às necessidades e aos interesses de intelectuais de todas as áreas, promovendo atividades culturais, lúdicas, educacionais, assistenciais, esportivas, artísticas, científicas, literárias e todo gênero de evento que contribua para elevar o espírito humano.
- Investigar problemas científicos, políticos, econômicos, educacionais, sociais e outros, mediante debates, redação de artigos e análises diversas, sempre com a finalidade

de apresentar soluções eficientes, ou oferecer orientação sobre assuntos de interesse geral, ou disseminar conhecimentos que possam ser úteis às pessoas.

Segundo esta conceituada instituição, no século passado, houve vários estudos que de alguma forma ou de outra, tentavam investigar o total da inteligência do ser humano, foram criados alguns mecanismos que pudessem medir a capacidade desta inteligência individualmente, por vários países espalhados na América, com os Estados Unidos da América, na Europa como França, Alemanha, na Ásia, com a China e a extinta União Soviética, que hoje se resumiu à Rússia, mas foi no início do século XX, em Paris quando por solicitação o psicólogo francês Alfred Binet (1859-1911) e parceria com Harvard Gardner, da Universidade de Harvard, questionado se haveria alguma possibilidade de detectar, por meio de testes psicológicos, o sucesso ou o fracasso de alunos, “Binet”, rapidamente criou mecanismos que pudessem medir através de testes de inteligência, o Q.I (Quociente de Inteligência). Fator que mede a inteligência das pessoas com base nos resultados de testes específicos, e mede o desempenho cognitivo de um indivíduo comparando-o, à um grupo etário.

Nessa época, estimulados também pelos Estados Unidos da América, que tinha interesse neste campo de pesquisa, pois os americanos pretendiam utilizar estes testes de inteligência para selecionar recrutas para o seu exército, desta forma, somente os que apresentassem QI alto, deveriam ser chamados. Posteriormente esta ideia foi deixada de lado, por não configurar na prática o resultado esperado.

Em 1912, William Stern sugeriu o termo “QI” (quociente de inteligência) para representar o nível mental, e propôs que o QI fosse determinado pela divisão da idade mental pela idade cronológica. Assim a criança com idade mental de 10 anos e nível mental de 8 anos teria QI 0,8, porque 8/10 = 0,8.

Em 1916, Lewis Terman propôs multiplicar o QI por 100, a fim de eliminar a parte decimal, e esta fórmula foi mantida durante décadas e continua sendo usada por muitos até hoje: QI = 100xIM/IC, em que IM = idade mental e IC = idade cronológica. Por esta fórmula, uma criança de 10 anos com idade mental de 8 teria QI 80, indicando um atraso sensível em comparação à média das crianças de mesma idade, enquanto uma criança com 10 anos e idade mental de 12 teria QI 120, indicando um adiantamento sensível em comparação à média das crianças de sua idade. Terman também propôs classificações para os diferentes níveis mentais em função dos QIs obtidos em testes. Estas classificações foram adotadas durante várias décadas e algumas clínicas continuam a usá-las até hoje:

2.1 Classificação proposta por Lewis Terman em 1916

QI acima de 140:	**Genialidade**
QI de 120 a 140:	**Inteligência muito superior**
QI de 110 a 120:	**Inteligência superior**
QI de 90 a 110:	**Inteligência normal ou média**
QI de 80 a 90:	**Embotamento**
QI de 70 a 80:	**Limítrofe**
QI de 50 a 70	**Cretino**
QI de 20 a 50	**Imbecil**
QI abaixo de 20	**Idiota**

Fonte: Sigma Society.com

De acordo com Stern, uma criança com 5 anos e idade mental de 10 anos teria QI 200, e outra criança com 7 anos e idade mental de 14 também teria QI 200. Para ele, tanto a criança de 5 aos quanto a de 7 anos, quando se tornassem adultas, provavelmente teriam QI 200.

Ainda neste nível de comentário, outro pesquisador por volta de 1940, também propôs sua contribuição aos níveis de inteligência do ser humano.

2.2 Classificação proposta por David Wechsler em 1940

QI em 150 ou mais:	**Gênio para alguns**
QI acima de 127 a 150:	**Superdotação**
QI de 120 a 127:	**Inteligência superior**
QI de 110 a 120:	**Inteligência acima da média**
QI de 90 a 110:	**Inteligência média**
QI de 80 a 90:	**Embotamento ligeiro**
QI de 65 a 80:	**Limítrofe**
QI de 50 a 65:	**Debilidade ligeira**
QI de 35 a 50:	**Debilidade moderada**
QI de 20 a 35	**Debilidade severa**
QI abaixo de 20	**Debilidade profunda**

Fonte: sigma Society.com.

Entre tantos outros mitos e fatos sobre inteligência por meio deste teste, para a psicologia, em alguns casos a inteligência é um traço genético transmitido dos pais aos filhos parcialmente. O pensamento lógico, criatividade, aptidões cognitivas diversas, é predominantemente hereditária, enquanto a inteligência do ser humano é mais fortemente influenciada pelo meio em que a pessoa vive.

No entanto, na vida real as pessoas dispõem de uma vastíssima diversidade de problemas e podem escolher aqueles com os quais encontram mais afinidade, e algumas pessoas sobressaem em algumas áreas, porque as mesmas possam muito tempo

pesquisando naquele campo, e assim levará uma vantagem enorme sobre alguém que nunca estudou aquele assunto e assim, não significa que sejam mais inteligentes. Dessa forma, o melhor jeito é que a pessoa possa ter a liberdade de fazer o que ela bem entender, e depois o seu trabalho seria avaliado por especialistas. Mas, no entanto, uma maneira adequada de avaliar a inteligência, é comparar o desempenho das pessoas dentro de uma determinada especialidade que esteja intrinsecamente relacionada à inteligência, e que esse método não funciona para todas as pessoas, porque quando alguém concentra seus esforços num único campo, e dedica pouco tempo à outras atividades, é natural que essa pessoa terá mais chances de alcançar excelência em sua especialidade. Por outro lado, uma pessoa que distribui seu tempo entre meia dúzia de atividades diferentes, terá menos chances de obter resultados notáveis em cada uma delas.

Segundo esta análise, esse é um dos motivos pelos quais alguns notáveis, são considerados fenômenos, pois os mesmos conseguiram resultados extraordinários em mais de um campo diferente, mas o fato deles conseguirem destaque em mais áreas diferentes não significa que eram mais inteligentes do que outros especialistas, e que apenas tinham uma inteligência mais versátil que outros. Ainda segundo estes dados, Isaac Newton foi muito inteligente porque resolveu muitos problemas que muitas pessoas tentaram, mas não conseguiram. Além disso, ele foi muito inteligente porque fez a si mesmo perguntas importantes e soube dar respostas adequadas, e os problemas que ele investigava envolviam pensamento e imaginação. É diferente do que acontece à maioria dos outros pesquisadores, que geralmente apenas aplicam técnicas conhecidas para confirmar se determinados fenômenos se comportam de acordo com o esperado.

A INTELIGÊNCIA E SUA DIVERSIDADE SEGUNDO ALFRED BINET E HARVARD GARDNER

Estes autores contribuindo com o aspecto do desenvolvimento da inteligencia da criança e seu aprendizado, contribuiramk cos aspectos da inteligencia e sua interação com a fase escolar do aluno, pois a esta é um tema para profunda discussão e sua aplicação com crianças na escola, na formação do profissional de educação, como os professores, parte integrante deste processo, que se especializam, com os autores que abordam as dificuldades de aprendizagem, e em seus cursos de formação profissional.

Jean Piaget estudou o desenvolvimento humano numa perspectiva científica e a sua principal preocupação era saber como ocorre o conhecimento. Suas pesquisas buscaram não apenas conhecer melhor a criança, mas antes compreender o ser humano. Para ele a

criança não é um adulto em miniatura, mas sim alguém que pensa qualitativamente diferente do adulto. Piaget defendeu que a inteligência não é apenas um traço hereditário ou resultado de condicionamentos ambientais, mas que é construída através da interação entre o sujeito e o meio. Dessa forma, quanto mais rico em estímulos - físicos e sociais for o ambiente, mais a criança poderá atuar sobre ele e desenvolver-se. Este autor, em sua contribuição para com o processo do saber, acrescentou ainda que a base biológica tem grande importância no desenvolvimento cognitivo, abrindo possibilidades para o desenvolvimento infantil, e que ela não o determina. “A maturação biológica, no entanto, nunca aparece independente do exercício funcional, ou seja, não é possível que haja maturação, se não houver estimulação.” (Piaget, 1987)

O autor brasileiro, Celso Antunes fez um considerado estudo mais recente às obras de Binet, Gardner e Piaget sobre o aspecto da inteligência, principalmente das crianças em fase escolar. Sua obra relata estes e outros aspectos, como eles podem interferir ou ate mesmo facilitar o aprendizado do aluno em sala de aula. Fazendo uma comparação às Inteligências Múltiplas de “Harvard Gardner”, citadas na obra de Celso Antunes(2006) e definida como um grupo de sete, sendo: Inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, Inteligência sonora ou musical, Cinestésico-Corporal, ecológica e inteligências pessoais (interpessoal e intrapessoal). O teor deste teste só tornou evidente nos Estados Unidos, na época da 1ª Guerra Mundial, por que cerca de um milhão de recrutas foram selecionados através desse teste. Entretanto, alguns estudiosos da época como “Tarustone” e “Guilford”, por desconfiança de sua precisão, criticaram seriamente esse conceito de inteligência. No entanto, estes pesquisadores entenderam que se substituíssem as sete inteligências citadas por nota (1=100) teríamos uma nota de 700, este seria o referencial total da inteligência do cérebro. Para este tipo de análise, seriam considerados como inteligência média, aqueles que atingissem em testes, nota igual a 350, e nota maior, acima da média, como exemplo, nota 400 ou mais. Sendo assim, foram feitos testes em crianças com idades ente 3 e 6 anos que apresentaram resultados de QI=400. Todavia, na idade jovem, estas mesmas pessoas tiveram testes de QI=160 ou 170. Outros, na idade entre 15 e 25 anos, tinham media de QI=220, em alguns casos QI= 450. Mas nem mesmos os ilustres notáveis da história que apresentaram QI avançado, tiveram média tão alta nas suas fases de infância, confirmando assim, não haver precisão neste conceito de testes. Neste contexto de precocidade e talento, já vimos alguns casos de crianças que memorizaram as bandeiras dos países, ou as capitais e outros, e por isso serem consideradas “gênios”. Mas é sabido que a genialidade não pode ser determinada com

base apenas na memória, por isso, ninguém poderia diagnosticar uma criança como gênio apenas por ela apresentar uma boa memória.

Autores de outras pesquisas comentam que há erros sistemáticos e institucionalizados que são cometidos quando se consideram crianças precoces se tornarem um adulto genial, e outros que são cometidos quando, ao constatar que crianças de QI elevado não se tornaram adultos geniais. O fato é que os testes tradicionais realmente não servem para predizer a genialidade e sim para encontrar as deficiências. Em alguns casos, os traços cognitivos eram apresentados desde os primeiros anos de vida, mas os testes tradicionais não mediam isso, portanto é natural que esses testes sejam incapazes de fazer diagnósticos corretos sobre a genialidade, usar estes testes para identificar e medir talentos, é um erro grave e de sérias consequências.

> *Gênios como Da Vinci, Pascal, Newton, Galileu, Einstein e outros, demonstravam sua genialidade desde a infância, mas não pela resolução veloz de questões primárias de aritmética ou séries de figuras. Eles demonstravam sua genialidade resolvendo problemas complexos de Lógica e Física, inventando instrumentos, desenvolvendo métodos matemáticos, concebendo teorias bem articuladas e formulando experimentos para testar a validade dessas teorias. (ANTUNES. 2006. p. 12`)*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou conhecer a teoria que aborda o quociente de inteligência-QI, os autores que contribuíram para o seu desenvolvimento, período, eficácia e demais aspectos que pudesse ser aproveitado na aprendizagem escolar, principalmente com as crianças, nos primeiros anos escolares.

A investigação da inteligência através do QI (quociente de Inteligência), mesmo que não configuram uma prática, mas contribuíram para que o conhecimento das diversas inteligências publicadas posteriormente pudessem ser divulgadas, com base neste dado e forma de medição, mas que também propôs outras formas de análises para a inteligência com métodos diferentes.

As análises sobre os métodos de conhecimento da inteligência do aluno, são relevantes para o conhecimento educacional, pois as mesmas nos permitem fazer outras observações, assim como ter outros meios de interpretações sobre o foco da aprendizagem humana.

No campo pedagógico, é importante ter este conhecimento, pois as intervenções necessárias feitas por outros parceiros da aprendizagem, como psicólogos e Psicopedagogos, requer conhecimento e método para se chegar ao foco do problema.

Ao desenvolver este trabalho, foi possível analisar algumas publicações a respeito do tema proposto, bem como, compreender as ações a serem tomadas em casos de déficit de aprendizagem do sujeito no ambiente escolar. Entender também, como o profissional da psicopedagogia deve interceder para auxiliar na superação das dificuldades que possam interferir no aprendizado do aluno.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso – **Inteligências Múltiplas e seus jogos** - Editora Vozes, 2° edição (2006) , 3° edição (2007), vol. 3,5,8 ed. vozes

____ **A teoria das inteligências libertadoras** – 3° edição – 2001

____ **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências** - Editora Vozes - 6ª edição - 2000 - Petrópolis – RJ

____"**Na sala de aula**" - Editora Vozes - 2012 - Petrópolis - RJ

BREARLEY, Michael – **Inteligência Emocional na Sala de Aula** – Tradução de Getúlio Elias Schanoski Júnior, Editora Madras LTDA, 2004

CHAMAT, Leila Sara José. **Técnicas de diagnóstico psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista**. 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2004.

GARDNER, Howard. **A Criança pré-escolar:como pensa e como a Escola pode ensiná-la.** 1996.

____ **A teoria das Inteligências**, -.London: Fontana Press, (1993).

Weiss, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnostica dos problemas de aprendizagem escolar** \5 ed. Rio de Janeiro DP E A, 1999.

_____.Psicopedagia**clínica uma visão diagnosticados problemas de aprendizagem escolar.** 12.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIANA APARECIDA GUIJO ARTIMUNDO

Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais no Ensino Fundamental em Nível Médio na modalidade Normal pela IESDE/SP Instituto de Estudos Sociais e Desenvolvimento Educacional Ltda;(2005);graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (Comunidade Evangélica Luterana "São Paulo"(2009); Especialista em Educação Especial com Enfase em Deficiência Mental pela FALC (2010); Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (2010); Docência do Ensino Superior pela Faculdade Campos Elíseos(2015); Metodologia do Ensino de Sociologia e Filosofia pela Faculdade Campos Elíseos (2015); Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2016). Professora de Ensino Infantil e Ensino Fundamental I na Emef Recanto dos Humildes.

RESUMO

O presente trabalho acadêmico tem como temática o lúdico na Educação Infantil e mostra que é possível o professor usar a ludicidade como ferramenta pedagógica, já que as crianças preferencialmente gostam de brincar e jogar, basta utilizar os meios adequados para a faixa etária de forma espontânea e brincante. As atividades lúdicas funcionam como um elemento motivador e facilitador do ensino e aprendizagem para as crianças, contribuindo para o desenvolvimento motor, psicológico, intelectual, afetivo e social. Por essa razão tem como objetivo geral apresentar à criança que através dos jogos e brincadeiras, possam desenvolver conhecimento, habilidades e independência com mais eficiências. Essa pesquisa é qualitativa e está fundamentada na revisão de literatura que utilizou-se de alguns teóricos que abordaram o tema como: Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Antunes, Winnicott. Tomou-se conhecimento por meio dos estudos sobre a evolução infantil no espaço escolar com a contribuição de atos lúdicos. Utilizando jogos, brincadeiras e atividades, as crianças aprendem a desenvolver um contato maior com as pessoas e as demais ações e sentimentos que os cercam.

Palavras-chave: Educação; Infantil; Desenvolvimento; Atividades Lúdica.

INTRODUÇÃO

De acordo com os estudos e pesquisas, o mundo lúdico é de extrema importância para o crescimento da criança, no que baseia o seu desempenho motor, cognitivo, sensorial e, sobretudo, intelectual. Com base nesses sentidos, a criança evolui suas habilidades durante as etapas de desenvolvimento, podendo mesmo crescer com uma formação

completa. Neste período, a criança que tem como base a Educação Infantil, requer mais atenção, e assim os educadores conseguem obter uma maior qualidade de desempenho em sala, podendo a criança crescer com maior habilidade e autonomia.

O lúdico contribui neste desenvolver, para que a criança cresça de forma sadia, sabendo lidar com variados obstáculos que venham ocorrer durante as etapas de aprendizado, ela estará mais desinibida. O ambiente escolar é de muita importância, para que a criança possa tentar assumir sua autossuficiência, é através desse ambiente que ela consegue compreender as diferenças e semelhanças de cada indivíduo e que as brincadeiras e os jogos requerem atenção, entusiasmo e compreensão.

Pode-se conhecer as crianças através das brincadeiras e dos jogos, colocando limites, regras e tempo. Tornando-os capazes e responsáveis para exercerem seus papéis como cidadãos autônomos, que é muito importante para o desenvolvimento humano. Quando a criança está se divertindo e brincando, está interagindo com outras crianças e com o mundo, usando a imaginação, com isso vai fazendo algumas descobertas de forma mais criativa e treinando funções sociais e sua concentração. Nesses momentos lúdicos, a criança consegue manifestar todos seus sentimentos que estão porventura trancados, como raiva, rancor, receio, hostilidade, inércia.

A cada ano diversas instituições de ensino desenvolvem projetos, os quais seu principal objetivo é a inserção da criança neste âmbito lúdico, sendo elas com base na sua idade e grau de dificuldade. Esse processo lúdico contribui imensuravelmente para a inclusão do indivíduo no âmbito cultural, social, profissional, nas fases da adolescência e da vida. Pergunta-se: Qual a importância dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil?

Para se chegar ao fim proposto, o objetivo geral é apresentar que a criança através dos jogos e brincadeiras possam desenvolver conhecimento, habilidades e independência com mais eficiências, os objetivos específicos são promover jogos que venham contribuir para a socialização e a aprendizagem da criança; ressaltar a importância das brincadeiras no desenvolvimento cognitivo da criança; destacar a contribuição e respeitabilidade dos jogos e brincadeira com regras.

De acordo com os estudos, foram constatadas informações valiosas referentes à evolução da criança no ambiente escolar. Além dos processos e fases do desenvolvimento infantil, foi enfatizado que os jogos possuem grande mérito no desenvolvimento escolar. Utilizando de alguns teóricos que abordam o tema desenvolvimento infantil e utilização dos jogos como: Vygotsky (1984), Piaget (1978), Kishimoto (2010), Celso Antunes (2003), Winnicott (1982).

A divisão dos capítulos serão em três partes, sendo o capítulo 1 a promoção de jogos que venham contribuir para a socialização e a aprendizagem da criança; o capítulo 2 a importância das brincadeiras no desenvolvimento cognitivo da criança; o capítulo 3 a contribuição e respeitabilidade dos jogos e brincadeira com regras.

A SOCIALIZAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DOS JOGOS

Utilizando jogos, brincadeiras e atividades, as crianças aprendem a desenvolver um contato maior com as pessoas e as demais ações e sentimentos que os cercam. A importância do lúdico está relacionada diretamente com a construção do conhecimento por meio de sua percepção de mundo, social, cultural e dentro do ambiente familiar. Para Kishimoto (2010, p. 27), “Ao brincar a criança vai além do mundo real, quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana e entra no mundo imaginário”.

Os recursos lúdicos não são simplesmente um entretenimento para que o aluno não incomode o professor ou que preencha apenas o tempo com uma atividade sem finalidade definida, não é simples assim. É uma prática que tem que ser respeitada e bem pensada pelo docente, pois a criança está em formação e as brincadeiras vão auxiliá-lo na aprendizagem escolar. A diferença é que com jogos e brincadeiras a criança sentirá mais prazer em frequentar a escola e a resposta tende a ser positiva quanto à aprendizagem.

> *A criança adquire experiência brincando. A brincadeira é uma parcela importante da sua vida. As experiências tanto externas como internas podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia (WINNICOTT,1982, p. 163).*

A criança também aprende com as interações que acontecem espontaneamente em sala de aula, esse amadurecimento será cognitivo, social e afetivo. É uma forte ferramenta educativa se bem trabalhada, já que normalmente as crianças gostam de participar.

Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (KISHIMOTO, 2010, p. 41).

O jogo pode ser trabalhado de várias formas, desde individual, em grupos com números diferentes de participantes, mesmo havendo uma disputa, há uma cumplicidade também, pois o jogo desperta a confiança. Os jogos propõem desafios que a criança precisa otimizar, estratégias para vencer ou chegar no final. Esse incitamento pode ser direcionado

também para outras atividades posteriores na fase do letramento e alfabetização por exemplo, onde a criança já se acostumou a buscar meios de vencer obstáculos, de solucionar problemas.

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas e interações, o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 2010, p.39).

Para Piaget (1978, p. 34), o jogo é a construção do conhecimento, principalmente, no período sensório-motor (0 a 2 anos) e pré-operatório (2 a 7 anos). Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seus espaços e o seu tempo, desenvolvem a noção de causalidade, chegando à representação e, finalmente à lógica. Na fase pré-operatória que compreende a Educação Infantil, o grande salto evolucional é a fala, favorecendo enormemente a socialização entre os colegas da escola. Entre quatro a sete anos possui um vocabulário restrito (Piaget, 1978), já na fase das descobertas quando quer respostas rápidas, fica por volta dos cinco anos.

A intuição articulada é, portanto, suscetível de atingir um nível de equilíbrio mais estável e mais móvel ao mesmo tempo do que a ação senso-motora sozinha, residindo a o grande progresso do pensamento próprio deste estágio sobre a inteligência que precede a linguagem. Comparada à lógica, a intuição, do ponto de vista do equilíbrio, é menos estável, dada a ausência de reversibilidade; mas, em relação aos atos pré-verbais, representa uma autêntica conquista (PIAGET, 1978, p.36).

Há uma dinamicidade na Educação Infantil que tem que ser bem aproveitada didaticamente. A criança passa a fazer suas descobertas e a construir o seu comportamento/conhecimento a partir do momento em que ela deixa de ser um mero expectador e passa a fazer parte de forma ativa ao lado de um adulto.

> *A troca e a comunicação entre os indivíduos são a consequência mais evidente do aparecimento da linguagem. Sem dúvida, essas relações interindividuais existem em germe desde a segunda metade do primeiro ano, graças a imitação, cujos progressos estão em íntima conexão com o desenvolvimento senso-motor (PIAGET, 1978, p.25).*

É necessário que a criança comece na escola desde cedo, para que tenha um melhor desenvolvimento. Esta evolução se dará a partir do processo de aprendizagem em sala de aula, e os jogos e brincadeiras possibilitam à criança tornar-se um ser mais independente, com uma melhor comunicação, expressão, desencadeando assim, novos horizontes na sua fase adulta. De acordo com Winnicott (1982, p. 47), “Pode-se pensar que essa cultura lúdica

irá construir uma bagagem cultural para a criança e se incorporar de modo dinâmico à cultura, à capacidade de criação do futuro adulto".

Segundo Kishimoto (2010), brincando as crianças aprendem a interagir com os companheiros, respeitar às regras do jogo e os direitos dos outros, a assumir responsabilidades, a dar oportunidades aos demais, enfim, a viver em sociedade. Contribuir com todos os colegas de sala, ter solidariedade, espírito de grupo, ser corporativo, são intenções básicas de regras dos jogos. Há uma disciplina interna a ser seguida pelo grupo que todos têm conhecimento ao participar.

Ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficar sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as ordens (...) Provocar a oportunidade de inversões tem implicações importantes como motor do desenvolvimento. No plano emocional, brincar permite à criança libertar as tensões originadas pelas restrições impostas pelo meio ambiente; brincar fornece a oportunidade de resolver as frustrações, e é por isso altamente terapêutico. Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais (KISHIMOTO, 2010, p.13).

Assim os jogos e as brincadeiras fazem com que as crianças respeitem o seu colega de sala de aula, seus pais e as pessoas ao seu redor, proporcionando conscientização de cidadania, respeitando o próximo. Todas essas ideias bem estruturadas vêm enriquecer e dar dinamismo ao ato de jogar e brincar, assim o processo de escolarização pode tornar-se mais acessível e competente para os pequenos.

As crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos [...]. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência [...]. A brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais (WINNICOTT, 1982, p. 163).

A infância é uma fase memorável que todo ser humano passa e atravessá-la da melhor maneira possível no ambiente escolar, é uma virtude nos momentos atuais. O docente dedicar o tempo pedagógico para ter uma orientação voltada ao lúdico, é sinal que há maturidade profissional e o beneficiado será o aluno.

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO ATRAVÉS DAS BRINCADEIRAS

No processo da Educação Infantil, o lúdico tornou-se parte muito importante nas atividades educativas das crianças. Esta fase proporciona um maior desenvolvimento, garantido que a mesma cresça com mais liberdade, busque com mais clareza suas escolhas, desenvolva suas habilidades com mais eficiência, adquira independência, torne-se proativa e verdadeira.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1995, p.111).

Nesta etapa da Educação Infantil, a criança entra no mundo imaginário e pode tornar o ambiente escolar mais agradável e educativo. Assim, o ato de brincar, os jogos e as brincadeiras refletem positivamente no desenvolvimento da criança, tornando um ser alegre e realizado, garantindo-lhe um melhor desempenho em suas atividades educacionais, em suas escolhas e em suas atitudes, ações essas que as mesmas levarão por toda a vida, são momentos que marcam, pois são brincantes e afetuosos.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se à regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (VYGOTSKY, 1984, p. 130).

Nesse processo descobertas, a criança precisa de estímulos porque é o momento em que desenvolve suas habilidades, seus conhecimentos, a conhecer o novo, ou seja, atribui para lidar com ferramentas e situações novas do seu cotidiano. Esses elementos vão favorecer no âmbito afetivo, cognitivo e motor.

É fundamental tomar consciência de que a atividade lúdica infantil fornece informações elementares a respeito da criança: suas emoções e forma como interage com

seus colegas, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico, sua formação moral (FRIEDMANN 1996, p. 14).

Um dos objetivos fundamentais são as atividades elaboradas que contribuem para o progresso de seu desenvolvimento motor e não motor, que o ato de brincar em sala de aula favorece as crianças e elas possam se aproximar uma das outras.

> *Posso destacar: atividades lúdicas possibilitam fomentar a "resiliência", pois permitem e possibilitam a formação do autoconceito positivo; desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente. Brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da Brincar é uma necessidade básica assim como é a criança na sociedade. Brincar ajuda a criança no sua nutrição, a saúde, a habitação e a educação; desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento. Brincando a criança desenvolve potencialidades; ela compara, analisa, nomeia, mede, associa, calcula, classifica, compõe, conceitua e cria (NEGRINE, 1994, p. 41).*

As atividades lúdicas proporcionam para a criança uma maior segurança, um desenvolvimento mais completo e amplo, seus objetivos tornam-se mais efetivos, a mesma busca interagir com os outros indivíduos de forma mais precisa e segura, aprende com o outro, torna-se independente, essas atitudes fazem as crianças crescerem intelectualmente.

> *O ato de brincar é mais que a simples satisfação de desejos. O brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaço próprio, um fazer que se constitui de experiências culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo (a criança) e com os outros (WINNICOTT, 1982, p. 63).*

O aprendizado lúdico é mais divertido, menos desgastante, a criança mostra sua criatividade, sua forma de interagir com o próximo, buscando de forma mais gratificante o aprendizado. Uma criança arredia, nesta ferramenta moderna, se sobressai, pois a coletividade está presente, todos aprendem de forma única e eficaz.

Se as crianças aprendem e se socializam participando do mundo, é preciso que as propostas pedagógicas sejam congruentes com os valores expressos pelas famílias e pelas comunidades. A presença do entorno na educação infantil se faz através da participação ativa dos pais em assembleias, reuniões, visitas e conversas diárias, murais, agendas (MULLER E CARVALHO, 2009, p.184).

Saber compreender, saber educar, interagir, buscar trabalhar o imaginário da criança, para que ela possa transparecer a sua subjetividade, deixando de lado o que lhes impedem de interagir com o próximo.

Os professores da Educação Infantil precisam buscar constantemente novas ideias, novas formas de ensinar as crianças que estão em desenvolvimento, a imaginação, e os jogos e as brincadeiras são ferramentas de grande importância para evoluir essa interação entre aluno e professor.

Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (REGO, 2002, p. 98).

Os alunos ficam mais sociáveis uns com os outros, há uma construção positiva no conhecimento, aluno e professor andará em conjunto, cada qual com sua necessidade.

JOGOS E BRINCADEIRAS COM REGRAS

Os jogos realizados na Educação Infantil com bastante clareza proporcionam um efeito em sala de aula muito importante, no qual as crianças podem se desenvolver em diversos aspectos, tanto no físico quanto na linguagem, portanto os profissionais da educação têm como meta em um ambiente escolar, trabalhar as novas realidades, que para obter muitos resultados valiosos.

> *Desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos se mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante (CARVALHO,1992, p.14).*

O professor proporciona ao aluno ótimas oportunidades de desenvolvimento, promovendo um melhor rendimento escolar, familiar e social, desta forma, ele contribui para que a criança participe de atividade que estimule o processo de aprendizagem, e as situações lúdicas e imaginárias, a fim de que a criança cresça de forma madura e estimulante.

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um

ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1998, p. 30).

A fase da Educação Infantil é uma etapa de extrema importância para o crescimento da criança, pois é neste período que a criança irá desenvolver sua personalidade, seu caráter, suas qualidades e defeitos. É quando vai construir seus conhecimentos e assimilar novos conceitos, o jogo pode ser um facilitador e um motivador desse ensino.

> *O ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo (CARVALHO, 1992, p.14).*

É nesta fase que o indivíduo irá copiar as características, sejam elas positivas e negativas das pessoas que convivem ao seu redor. A figura do professor é uma das principais, pois é através deste indivíduo que a criança irá aprender a conviver coletivamente.

> *Nessa fase a criança desenvolve seus sentidos, seus movimentos, seus músculos, sua percepção e seu cérebro, olhando, pegando, ouvindo, apalpando e mexendo em tudo o que encontra a seu redor, ela se diverte e conquista novas realidades. Nesta fase, o jogo se dá para ela como pura assimilação do real no contato direto com o seu "eu", mas essa assimilação se constitui como uma maneira de manifestar seu desenvolvimento (ALMEIDA, 1995, p. 98).*

Com a modernidade, os pais, muitas vezes, convivem pouco com seus filhos, a responsabilidade de trabalhar, acaba por afastar os filhos de seus pais, e a responsabilidade de educar diversas vezes é transferida para creches e escolas infantis.

> *A educação infantil pode representar na vida de uma criança uma experiência rica que trará sempre lembranças agradáveis, como também pode ser geradora de muitos problemas, Por esta razão, a necessidade de acolher bem a criança no ingresso à escola. Ela chega à escola com medos, angústias, inseguranças, pois é um ambiente novo. Enfim, todo um processo novo de adaptação que terá que ter um ambiente acolhedor e prazeroso para que, aos poucos, vá superando esses sentimentos. Também para a escola, professores e 19 pais é um período de adaptação. Nesse sentido, os vínculos afetivos entre família e escola precisam ser construídos para que a criança sinta que a família tem uma relação de confiança em relação aos seus novos cuidadores (LADWING, GOI e SOUZA, 2013, p.12).*

Então como a escola faz parte da vida de muitas crianças desde cedo, é preciso dar um bom direcionamento. O trabalho com a ludicidade traz esse prazer às crianças, pois pode unir vários elementos positivos, como bom desenvolvimento motor, emocional, intelectual, psicológico, entre outro. O professor deve apenas estudar para fazer um trabalho produtivo com seus alunos.

Jogos pedagógicos têm um valor imprescindível e são absolutamente necessários, pois auxiliam na incorporação de sistemas abstratos e formais. Lembraremos, no entanto,

que até mesmo uma aula expositiva auxiliada por recursos que atraiam a atenção dos alunos é um jogo pedagógico. Da mesma forma, uma pesquisa, uma entrevista, uma experiência, uma leitura, um debate, um trabalho em grupo, poderá tornar-se um jogo se conseguir despertar o interesse e a motivação nos alunos (ALMEIDA, 2003, p.121).

Os jogos são responsáveis por boa parte desses conteúdos devido à sua espontaneidade frente aos jogadores, pois as ações induzem a raciocinar com rapidez, planejar e representar, tudo ao mesmo tempo.

No desenvolvimento a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Põe em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; devem ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação (VYGOTSKY, 1984, p.138).

As regras têm valor por ser simbólico apenas, seu caráter é lúdico. São experiências no campo da sugestão, a crianças ensaiam funções, papéis nunca vividos, pois é comum no mundo dos adultos apenas. Projetam-se comportamentos que podem ser estipulados previamente e estabelecer significados. São acordos instituídos entre as partes.

Todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutaram aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança (VYGOTSKY, 1984, p.12).

Dessa forma, o professor pode trabalhar atividades lúdicas como o jogo de maneira divertida e produtiva, o entrosamento entre os colegas de sala de aula e professor tendem a aumentar e se tornar consolidado com atitudes assim, pois ganha-se a admiração das crianças.

O jogo somente tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar seu desafio e nunca quando o aluno revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados (ANTUNES 1998, p.40).

A função do jogo como ferramenta lúdica é cumprir o papel pedagógico de modo mais atraente e estimulante para os alunos da Educação Infantil, sem jamais esquecer o compromisso educacional, seja ela regrado ou livre.

Na Educação Infantil deve-se dar asas à imaginação da criança, deixando-a criar, usando o improviso, estimulando cenas mais criativas. É importante a recreação na vida da criança. É nesse período que ela satisfaz a curiosidade, experimentando e aproveitando o contato com outras crianças. Explorando a vida na escola e fora dela também. A vivência da atividade lúdica permite que o aluno descubra os elementos, relações e combinações existentes na vida escolar que podem ser compartilhados coletivamente.

As atividades lúdicas, passam a fazer parte do cotidiano escolar e familiar, a criança passa então a desenvolver seu próprio conhecimento, pode obter melhoras nos conteúdos, passam a ter sua própria linha de raciocínio, obtém maior desempenho no dia a dia, pois é estimulada de uma forma prazerosa, clara e objetiva.

> *Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1998, p. 30).*

O professor passa a ter um papel mediador e incentivador buscando compreender melhor o aluno e respeitando suas limitações. Os jogos e brincadeiras tornam-se uma fonte de aprendizagem trazendo diversas possiblidades para o educando na Educação Infantil.

> *[...] a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é a outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema, sob a orientação de um adulto ou um companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1984, p. 130).*

A criança passa a obter significado na aprendizagem e se desenvolve física e psicologicamente, ela passa a criar e recriar ideias e obter seus próprios ideais conforme suas experiências. Para que a criança aprenda de uma forma significativa a escola precisa traçar metas e objetivos diante do lúdico trazendo a importância do brincar como uma ferramenta facilitadora na aprendizagem. A criatividade e a imaginação serão corresponsáveis para se entender algo abstrato.

O faz de conta supõem comportamentos próprios da situação, ao brincar com um tijolo de madeira fingindo ser um carro, por exemplo, a criança se esquece do objeto e só lembra o seu significado. Nada impede que todo esse envolvimento aconteça dentro de uma sala

de aula juntamente com colegas e professores. A brincadeira pode ser orientada para ter fins didáticos, basta que haja planejamento prévio adequado à faixa etária da turma e centro de interesse.

> *O brincar é a atividade principal do dia a dia para as crianças. Pois neste momento a criança toma decisões, expressa sentimentos, valores, conhece a si, os outros e o mundo, repete ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressa sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p.101).*

Num ato de brincar, por exemplo, pode-se ter uma aula sobre saúde, utilizando bonecos e crianças fazendo papéis confortáveis em adultos na área médica. Dando inclusive noções de higiene e instruções de saneamento básico coletivo. Usar como instrumentos brinquedos, torna-se favorável e uma aula mais atrativa aos olhos infantis e sem dúvida a assimilação discente será muito mais eficaz, pois ela vai vivenciar os passos didáticos através da brincadeira.

Nesse envolvimento com o demais colegas de sala haverá uma troca importante para que possam se conhecer uns aos outros e a si mesmos, a brincadeira tem esse poder de unir as crianças num momento mágico de interação. O professor deve ficar atento e ter percepção das descobertas íntimas de cada aluno e o comprometimento que o brinquedo está proporcionando para a cada um. Assim a brincadeira e o brinquedo dão vazão à formação de conceitos aos pequenos alunos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todos os conhecimentos abrangidos nesse estudo, pode-se concluir que as atividades lúdicas podem estabelecer relações lógicas, socialização, incorporação de novas percepções no domínio infantil. O ato lúdico na Educação Infantil tem por motivação desenvolver na criança o sazonamento intelectual, psicológico, motor, afetivo e social. Para o professor é uma excelente ferramenta educacional, pois a criança nessa fase aprecia o faz de conta, adora ouvir história e se envolver com elas, fazer parte do universo imaginário e dar-lhe vida.

Levando-se em consideração os aspectos lúdicos, a brincadeira é uma grande fantasia que a criança cria e recria da maneira que achar conveniente. O professor sabendo direcionar a metodologia de ensino que favoreça suas aulas, terá bons resultados

educacionais, pois a brincadeira funcionará como um facilitador de aprendizagem. Mais uma razão para estudar qual o tipo de atividade deverá trabalhar, já que se deve respeitar a faixa etária da criança e seu centro de interesses.

Levando-se em conta o que foi apontado sobre ludicidade no ambiente escolar, as regras dos jogos serão assumidas de forma desmunida de apreensão por parte das crianças que vão entendendo a convivência social por analogia com as normas para se jogar. Há de se despertar para solidariedade, cooperação, partilha entre os companheiros de escola. Existe uma convenção explícita ou não entre os membros do grupo, muito importante para se manter o corporativismo infantil. É um modo das crianças aprenderem a se respeitarem mutuamente e, consequentemente, as pessoas de sua convivência.

Por todos esses aspectos, os jogos e as brincadeira devem ser atos espontâneos por parte dos alunos, jamais forçá-los em determinadas atividades, porque isso viria a desmerecer todo trabalho docente e inibiria qualquer iniciativa criadora por parte dos alunos. Esses procedimentos didáticos podem dar dinamismo, como também incentivo aos alunos a permanecerem frequentes e gostarem da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

ANTUNES, Celso. **O Jogo e a Educação Infantil**. Falar e dizer / olhar e ver / escutar e ouvir. 9ª edição. São Paulo: Editora Vozes Ltda, 2003.

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

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

FRIEDMANN, Adriana. **A arte de brincar**. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira**, e a Educação. 14ª edição. São Paulo. Editora Cortez, 2010.

LADWING, Vânia Kunzler; GOI, Rosalina Elizete Pires, SOUZA, Jânia Loines Gonçalves de. **Adaptação e acolhimento na Educação Infantil**, 2013. Disponível

em:<http://unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2013/EDUCACAO%20E%20DESENVOLVIMENTO%20HUMANO/ARTIGOS/ADAPTACAO%20E%20ACOLHIMENTO%20NA%20E DUCACAO%20INFANTIL.PDF> Acesso em: 20 de dez. 2020.

MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida**. Teoria e Prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

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

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e seu mundo**. 6. Ed. Rio de Janeiro. LTC, 1982

Revista Territórios

O USO DOS JOGOS EM SALA DE AULA

ELIANE FLORES ESCUDERO NUNES

Eliane Flores Escudero Nunes. Pós graduação em Educação Inclusiva. Bacharel e Graduação em Biologia na Universidade São Judas Tadeu. Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas, Pedagogia na Universidade Nove de Julho, atuando na área da educação desde 1987.

RESUMO

No âmbito deste artigo, o interesse se volta para o lúdico e para os jogos em sala de aula, mais especificamente, no ensino da Matemática. O instrumento de pesquisa é o jogo e a investigação surge da necessidade de compreender os aspectos cognitivos envolvidos na utilização deste instrumento no processo ensino-aprendizagem. Pretende-se também, refletir a respeito do papel do professor nesta nova estratégia e sua contribuição no desenvolvimento deste novo instrumento pedagógico, analisando o jogo em suas estruturas de assimilação e refletindo sobre sua importância no desenvolvimento humano seja ele espontâneo ou dirigido. Descreve novas estratégias a fim de que possamos amenizar ou eliminar as dificuldades encontradas na referida disciplina.

Palavras-chave: Jogos e brincadeiras; Papel pedagógico; Educação Matemática.

INTRODUÇÃO

A busca do Homem por atividades com a finalidade de se obter o prazer e diversão como objetivo principal, levou a criar atividades lúdicas, criando diferentes jogos e brincadeiras. Esta necessidade não é minimizada ou modificada através da idade do indivíduo. Participar de atividades lúdicas representa uma necessidade para as pessoas em qualquer momento de suas vidas.

A escolha de jogos e brincadeiras no espaço educacional, objeto desse estudo, torna-se um desafio. Estudo sobre o jogo no processo ensino-aprendizagem da Matemática (Grando, 1995), levantou inúmeros significados e conceitos sobre o que seja o jogo e as

perspectivas diversas de análise filosófica, histórica, pedagógica e psicológica, na busca da compreensão do significado do jogo na vida humana.

Autores como Huizinga, Caillois e Chauteau estabeleceram características para definir atividades como jogos. Segundo Huizinga (1990), o jogo é anterior ainda à cultura e esta surge a partir do jogo. Ele evidencia a noção de jogo "como um fator distinto e fundamental, presente em tudo o que acontece no mundo (Huizinga, 1990:prefacio)

Piaget afirma que a interação social é indispensável para que a criança desenvolva a lógica. Essa interação proporciona o confronto dos pontos de vistas diferentes e que exige que a criança use a lógica para defender suas idéias, desenvolvendo seu poder de argumentação e reelaboração de conceitos a partir da interferência do outro. E nesse caminho que leva ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, o jogo representa uma estratégia de trabalho preciosa.

E seguindo esse trajeto, o olhar se volta para o uso do jogo no ensino da matemática. Gardner (1961), matemático recreacionista, define: *"pode-se dizer que os jogos matemáticos ou as matemáticas recreativas são matemáticas – não importa de que tipo – carregadas de um forte componente lúdico"* (Gardner,1961:p.11)

É exatamente esta forma de "fazer matemática" presentes na ludicidade dos jogos, que será discutida neste estudo.

Platão acreditava no uso dos jogos educacionais quando ensinava seus discípulos, através de dialética, jogos com palavras. Comenius, aborda princípios didáticos infalíveis para aprendizagem dos alunos e dentre estes princípios vale aqui ressaltar o uso de materiais, simulações/jogos e situações facilitando e solidificando a aprendizagem. De lá para cá, os jogos foram tomando espaço nas discussões teóricas e e formas de inserção no ambiente escolar, representando um desafio para o professor na medida em que exige que ele conduza a matemática de forma significativa e estimulante, de modo que o aluno perceba que pensamos matematicamente o tempo todo, sendo ela uma disciplina que faz parte da vida e pode ser aprendida de uma maneira dinâmica, desafiante e divertida.

O LÚDICO NOS ANOS INICIAIS

Nos dias atuais, são muitos as pesquisas e estudos que recolocam o brinquedo ea brincadeira como parte essencial na educação.

O brinquedo facilita a compreensão da realidade, e é muito mais um processo doque um produto. Não é o fim de uma atividade, ou o resultado de uma experiência. É, aomesmo

tempo, a atividade e a experiência envolvendo a participação total do indivíduo, tanto física, como emocional, além do desafio mental que provoca

Através das atividades lúdicas e dos jogos, a criança forma conceitos, seleciona idéias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com seu crescimento físico e desenvolvimento, e o fundamental é sua socialização com o ambiente.

As brincadeiras com água e areia possibilitam a criança identificar, diferenciar, generalizar, classificar, agrupar, ordenar, seriar, simbolizar, combinar e estimar. E, juntamente com estás operações, a atenção está sendo desenvolvida, o mesmo ocorrendo com respeito às relações espaciais e temporais. A expressão corporal, todo desenvolvimento de gestos, posturas, a relação que se estabelece entre o corpo e a mente da criança e o ambiente que se encontra, tudo isso se reveste de uma enorme importância ao desenvolvimento infantil.

Há infinidades de brinquedos e brincadeiras que seduzem as crianças e os envolve integralmente, quanto mais o brinquedo possibilitar a exploração livre da criança, melhor. Quanto menos isso ocorrer, mais a criança estará na condição de mera expectadora.

Ser criança é vivenciar a brincadeira, contudo, esta vem sendo cada vez mais esquecida e abandonada tanto pelos pais quanto pelas instituições escolares. Prado nos mostra, a necessidade de reconhecer a criatividade e complexidade em que as crianças constroem suas interações e reconhecer o direito dessas à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, em que elas não só imitam ou reproduzem aquilo que aprenderam ou vivenciaram, mas também, criam, alargam, condensam, intensificam e conduzem para novos caminhos e novos significados.

Através do lúdico a criança assume o conteúdo matemático com a finalidade de desenvolver habilidades de resolução, dando a si mesma a oportunidade de estabelecer e atingir determinados objetivos

Hoje em dia, os educadores da educação infantil freqüentemente definem seus objetivos dizendo que as crianças devem aprender os chamados conceitos, tais como os de números, letras cores, formas geométricas, em cima, embaixo, entre, da esquerda, mais cumprido, primeiro, segundo, terceiro, etc.

Algumas habilidades matemáticas que a criança pré-escolar e ate a idade de 8 anos apresenta antes mesmo de ser formalmente instruída sobre conceitos matemáticos. Essas habilidades referem-se aos conceitos espontâneos que a criança constrói a partir de suas experiências e ações sobre o mundo.

Na teoria piagetiana, a brincadeira não recebe uma conceituação específica. Entendida como ação assimiladora, a brincadeira aparece como forma de expressão da conduta, dotada de características metafóricas com espontânea, prazerosa. Ao colocar a brincadeira dentro do conteúdo da inteligência e não na estrutura cognitiva, Piaget distingue a construção das estruturas mentais da aquisição de conhecimentos. A brincadeira enquanto processo assimilativo e participa da inteligência, a semelhança da aprendizagem. Na maioria das vezes os professores deixam de buscar alternativas pedagógicas que favoreçam aos alunos construírem a aprendizagem de forma que eles sejam capazes de desenvolverem suas habilidades e competências. É bastante importante para o professor estar sempre atento para ampliar meios e recursos para estimular o interesse e a participação da criança na sala de aula. Uma criança entenderá de melhor maneira os números e as operações matemáticas se puderem manipular materiais concretos. Pois a criança conseguirá, desta maneira, estabelecer as relações necessárias entre o conhecimento dado na escola com o que ela conhece de mundo.

Tradicionalmente, a prática mais freqüente no ensino de Matemática era aquela em que o professor apresentava o conteúdo oralmente, partindo das definições, exemplos, demonstrações de propriedades, seguidas de exercícios de aprendizagem, fixação e aplicação, e propondo que o aluno aprenda pela reprodução. Essa prática de ensino mostrou-se ineficaz, pois mostra que o aluno aprendeu a reproduzir, mas não compreendeu o conteúdo. Portanto, como incentivador da aprendizagem, o professor deve estimular o aluno a construção de uma aprendizagem significativa, que se dá a partir da realização em sala de aula de atividades que imitam a realidade vivenciada por esse aluno no seu dia a dia.

De acordo com Freire, se negarmos a cultura infantil, no mínimo cegaremos nosso sistema escolar.

METODOLOGIA DE TRABALHO COM JOGOS

Com os avanços na área da Psicologia, colocando o indivíduo como atuante no seu processo de aprendizagem e não mais um assimilador de conhecimento, dá início a uma metodologia de trabalhos com jogos. Essas contribuições surgem de teóricos, tais como Piaget, Vygotsky, Montessori, Decroly e Froebel.

Segundo esses autores, a ludicidade é importante para o desenvolvimento global das crianças, sendo assim deve ser valorizado em todo seu processo de desenvolvimento.

Kischimoto (1993) descreve que, para Froebel, o ser humano aprendia em contato com a natureza, manipulando diferentes objetos, explorava as diferentes características da bola, do cilindro e de outras formas geométricas; entretanto, ele as distinguia do jogo livre.

Decroly, por sua vez, criou um método de ensino globalizado, com a finalidade de evitar a fragmentação do ensino e atender o protagonismo da criança.

Vygotsky considera que a criança muito pequena está limitada em suas ações pela restrição situacional, desde que a percepção que ela tem de um momento não está separada da atividade motivacional e motora. Todavia, na brincadeira, os objetos perdem sua determinação sobre o comportamento da criança, que começa a agir espontaneamente, pois a ação, numa situação imaginária, ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado desse momento. A ação da criança é regrada, então, pelas ideias, pela representação e não pelos objetos.

“A brincadeira fornece um estágio de transição, desde que um objeto pode ser um pivô da separação entre um significado e um objeto real” (Vygotsky,1984, p.111).

Friedmann conceitua as brincadeiras como “refere-se basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada. Jogo: trata-se de uma brincadeira que envolve regras.” (Friedmann,1996, p.28).

O Brincar, conforme Kamii desenvolve a auto-confiança, que, por sua vez “é essencial para o desenvolvimento posterior da criança em todas as áreas.” (Kamii,1986, p.46)

É comum observarmos, quando brincam livremente, crianças brincando, levando consigo conhecimentos que praticam em casa. A questão é: Por que não se aplicar isso dentro da sala de aula? A sala de aula não poderia se um ambiente aberto a essa reflexão?

A intervenção do professor pode ser um fator determinante na transformação do jogo espontâneo em pedagógico.

Nesse sentido, Moura define: “o jogo pedagógico como aquele adotado intencionalmente de modo a permitir tanto o desenvolvimento de um conceito matemático novo como a ampliação de outro já dominado pela criança” (Moura, M.,1992 a:p.53).

Segundo Moura, a intencionalidade parte do educador, que estabelece seu uso pelo estudo e planejamento, vinculado ao projeto político pedagógico de sua unidade escolar.

O objetivo do jogo é definido pelo educador através de sua proposta de desencadeamento da atividade, que pode ser o de construir um novo conceito ou aplicar um já desenvolvido.

Assim, um mesmo jogo pode ser utilizado de várias formas e momentos, com finalidades diferentes de acordo com a expectativa e planejamento definido pelo professor,

como fixadores de conceitos, introdução de novos aprendizados, dentre outras inúmeras possibilidades.

Cabe ao professor, determinar o objetivo de sua ação, pela escolha a determinação do momento apropriado para o jogo.

É válido reforçar a importância do uso de jogos de estratégica com materialidades, presentes nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) que nos jogos de estratégia (maneiras e de formas para ganhar) parte-se da realização de exemplos práticos (e não de repetição de modelos e de procedimentos pré definidos) que levam ao avanço de habilidades para solucionar problemas e desenvolvimento do pensamento matemático. O recurso jogos é uma materialidade importante pois apresenta problemas de maneira atraente, favorecendo a criatividade e imaginação para que se crie estratégias para encontrar soluções através de hipóteses, como consta nos Parâmetros Curriculares como referência nacional para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos escolares que o professor desenvolve por seus projetos, e atividades das quais se enquadram no ensino da Matemática.

O JOGO E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Como vimos anteriormente, jogos e brincadeiras possuem papel importante no processo do desenvolvimento da infância. Jogos, pelo seu próprio dinamismo satisfaz uma série de necessidades infantis, dentre elas a de se movimentar.

A própria forma de jogar, induz a criança a criar, imaginar e desenvolver situações inusitada, de forma a liberar a criatividade sem limites e bloqueios.

"Ao brincar, a criança aprende a agir numa esfera cognitiva estimulada, pelas tendências internas, ao invés de agir numa esfera externa, motivadas pelos objetos externos. Ela aprende a agir independentemente daquilo que ela vê, os objetos perdem sua força motivadora inerente" (Machado et.al.,1990).

Desta maneira, o jogo facilita uma oportunidade facilitadora não apenas pelas materialidades que o constitui, mas principalmente pelo desafio das regras, e opções que a situação impõe a ser considerada como um caminho para o desenvolvimento abstrato.

Permitir a crianças e bebês atividades que a levem a abstração e imaginação é fundamental para se chegar ao desenvolvimento de processos de levantamento de hipótese, análises, sínteses e soluções de problemas.

O processo de criação está diretamente relacionado à imaginação. Moura, A (1995) Segundo Vygotsky: "A imaginação é a base de toda a atividade criadora, aquele que

possibilita a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, tudo o que nos rodeia e que não é natureza é fruto da imaginação humana.” (Moura, A.,1995:p.22)

Jogar está diretamente ligado a imaginar, e a partir desta situação relevante do jogo, que se desenvolve o pensamento abstrato.

O jogo pode ser usado pelo professor numa representação matemática, criada por ele para que possa significar e ressignificar conceitos e processos a serem intencionalmente passados às crianças.

Os materiais que formam o jogo, como suas peças, são concretos, mas toda a vivência estimulada pela situação irreal que levará a criação e a ação, é que determinará a por inúmeras regras caminhos abstratos e por muitas vezes tão criativos que estabelecerão trilhas para conceitos matemáticos abstrato e por vezes tão difíceis de serem compreendidos.

Este paradoxo entre a imaginação e a realidade no jogo é apontada por Leontiev, quando coloca, “não encontramos quaisquer elementos importantes e fantásticos na estrutura do brinquedo no qual há tanta fantasia.” (Leontiev,1991:p.127)

Durante a infância e toda a fase escolar, os conceitos e aprendizado dos bebês e das crianças podem e devem ser ampliados de maneira lúdica a partir de brincadeiras e jogos para que eles possam fazer uso da imaginação.

Quando uma criança brinca, usa de estratégias para além da sua idade, além de sua rotina e comportamento, sempre além a sua própria realidade. Assim sendo, quando a criança imita os mais velhos, em suas atividades culturalmente e/ou socialmente padronizadas, ela cria possibilidades para o seu próprio desenvolvimento intelectual.

Vygotsky sugere realizarmos um paralelo entre brincar e a formação escolar, afirma que ambos criam zonas de desenvolvimento proximal e que nas duas situações, a criança desenvolve habilidades e conhecimento sociais que passará a internalizar.

Segundo Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal é definida pela “distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados” (Vygotsky, 1991:p.97)

Quando Barco trata sobre a importância do estímulo nas atividades escolares, reforça que o que se aprende em matemática dependerá do nível de abstração e imaginação da criança., e que a escola deve incentivar a diferença e a criatividade, estimulando a imaginação e o que ela o faz, geralmente é o contrário, fazendo com que elas pensem da mesma forma. A Matemática foi criada a partir do pensamento do homem e precisou e

muita imaginação par definir conceitos, regras e regularidades, e este conhecimento reforça ainda mais a necessidade em considerarmos em todo o processo pedagógico a importância de ampliarmos e desenvolvermos em nossas crianças e bebês experiências e situações que lhes estimulem a criatividade e imaginação.

Desta forma, a escola e toda a equipe, precisa estar atenta a relevância de criar processos imaginativos para que se possa desenvolver o pensamento abstrato- é importante percebermos que ações embasadas por regras, como é o caso do jogo, é determinada pelo objeto com a ação do indivíduo. E esta capacidade de construir estratégias, previsões, exceções, hipóteses e analisar possibilidades sobre algum fato ou percurso leva o indivíduo a caminhar através do abstrato. Conclui-se que a escola possui um papel de possibilitar situações de aprendizagem em que a criança esteja aberta e incentivada a trilhar esse caminho, através do uso dessas ferramentas lúdicas no ambiente escolar.

TIPOS DE JOGOS

Piaget estrutura os jogos, os classificando de três formas de assimilação: o exercício, o símbolo e a regra. Investigando o desenvolvimento da criança nos vários tipos de jogos e sua evolução no decorrer dos estágios de seu desenvolvimento cognitivo.

Segundo Piaget, jogos de exercício são as primeiras manifestações lúdicas de uma criança., onde ela exercita estruturas. Nesses jogos, a criança exercita as estruturas implícitas ao jogo, mas sem o poder de ação para alterá-las, com o objetivo de participar e experimentar o funcionamento do jogo em si.

Em jogos conhecidos como “faz de conta”, jogos simbólicos, a criança cria ou representa objetos ausentes, estabelecendo relação ou comparação com um elemento real fazendo uma representação fictícia. Desta forma ela expõe, através de fantasia e imaginação suas maneiras de pensar, buscando explicar as coisas que a perturbam.

A última estrutura de jogo, a regra, contempla as duas anteriores Segundo Piaget, o mais relevante nesta, é que jogos com regras devem ser respeitados, acordados com o grupo que possui a liberdade de mudá-las com consentimento mútuo de acordo com a necessidade do grupo. Neste caso a obrigação do cumprimento das regras impostas pelo grupo se faz presente e o não cumprimento das mesmas representa o fim do jogo social. O planejamento do jogo é marcado por inúmeras decisões e escolhas de estratégias. Ao realizar hipóteses, nota regularidades e escolhe mecanismos e estratégias, planejando ações para atingir seu principal objetivo que é vencer.

Macedo discutindo sobre as relações espaços temporais ocorridos no jogo 4 cores (trata-se de um jogo, onde se deve pintar uma figura com no máximo quatro cores, sendo que as cores iguais não podem se tocar) pontua que:

“Antecipar significa pintar mentalmente a figura. O jogador deve imaginar previamente como ela ficará depois de pronta (relações temporais). Planejar, por sua vez, implica numa ação motora: o jogador efetivamente registra seu plano no contexto da figura, por exemplo, fazendo pintinhas coloridas nas regiões para garantir que a relação entre as cores vizinhas fique correta (relações espaciais).” (Macedo et.al.,1997:p.25)

Os jogos de regras, além de estimular a vida social da criança, desenvolvem as estruturas operatórias concretas, as quais são construídas pela coordenação das ações realizadas pela criança quando experimenta, inventa e descobre coisas por si mesma, quando tem oportunidade de colocar coisas em relação, já que esses jogos provocam a descentração, a tomada de consciência das próprias estratégias e das estratégias do parceiro, estimulando a criança a começar a pensar de forma independente, a analisar as próprias jogadas.

Segundo Kamii e DeVries, as crianças se “desenvolvem não apenas social, moral e cognitivamente, mas também política e emocionalmente através dos jogos com regras” (Kamii e Devries,1991a: p.38)

Muitas vezes, as crianças criam as próprias regras. Esta é uma atividade política que implica várias escolhas, diretamente ligadas a pontos de vista, auxiliando no desenvolvimento da autonomia.

O jogo por se a priori, competitivo, apresenta o desenvolvimento das atividades apresentando situações-problemas “provocadoras”, aprimorar-se no jogo representará significa jogá-lo de forma operatória considerando vários aspectos: pontos de vista, estabelecimento de ordem, resolução de conflito.

“As crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente” (Kishimoto,1996:p.96)

Quando se fala em uso de atividades com jogos nas aulas de Matemática como suporte metodológico, contempla-se todos os níveis de ensino e faixas etárias. O que realmente importa é que os objetivos com os jogos sejam claros, a metodologia a ser escolhida seja adequada à idade que se está trabalhando e, principalmente, que represente uma atividade desafiadora para a criança fazendo que seja o gatilho para desencadear o processo.

Partindo do princípio de que o jogo, no seu aspecto pedagógico, se apresenta com uma ferramenta, sendo este um facilitador na aprendizagem de conceitos matemáticos, muitas vezes difícil de serem assimilados, e produtivo ao aluno, desenvolvendo capacidade de pensamento, reflexão, análise, compreensão de conceitos, levantamento de hipóteses com autonomia e cooperação, pois jogos estimulam e possibilitam esses facilitadores.

COOPERAÇÃO NO JOGO DE REGRAS

Baseando-se nas concepções de Piaget, Kamii explica o significado de cooperar nos jogos em equipe, ressaltando que “cooperação” significa “co-operar”, ou seja, “operar junto” ou “negociar”, estabelecendo acordos e combinados que deva parecer adequados a todos participantes envolvidos. Cooperando, o indivíduo está diante de diferentes pontos de vista, sendo capaz de “descentrar”, ou seja, de ver uma situação a partir do ponto de vista do outro (adversário ou parceiro).

Para Piaget apud Kamii, Devries a interação social entre colegas é indispensável ao desenvolvimento social, moral e intelectual dos indivíduos. É a partir da cooperação que se corrige a atitude de respeito unilateral, exercendo um papel libertador e construtivo, tanto no domínio moral como nas coisas relativas à inteligência. Piaget apud Lener afirma que desenvolver a habilidade de cooperar com o outro é tão importante para cooperação entre as crianças como ação, e mediação dos adultos, oportunizando situações que favorecem a verdadeiro discussão entre pares, propiciando um intercâmbio de pontos de vista, mecanismos insubstituíveis para incentivar a formação do

senso crítico e de objetividade de pensamento.

Piaget, buscando estabelecer uma relação entre a lógica e a cooperação, nos coloca o papel do debate e do respeito mútuo na construção das estruturas mentais necessárias para a formação do conhecimento.

“No que se refere à lógica, a cooperação é, primeiramente, fonte de crítica: graças ao controle mútuo, repele simultaneamente a convicção espontânea própria do egocentrismo e a confiança cega na autoridade adulta. A discussão produz, assim, a reflexão e a verificação objetiva. Mas, pelo mesmo fato, a cooperação é fonte de valores construtivos. Tende para o reconhecimento dos princípios da lógica formal, enquanto estas leis normativas são necessárias à pesquisa comum.” (Piaget, p.349)

O JOGO E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Os jogos propiciam habilidades e evolução de mecanismos de solução de problemas na medida em que gera possibilidade de investigação, ou seja, o estudo do conceito através da estrutura matemática subjacente ao jogo e que pode ser experimentada, pela criança, quando ele joga, criando estratégias e testando-as com objetivo de vencer o jogo. A base da resolução de problemas está no processo de pensar e usar estratégias e na análise, executada pelo indivíduo, das várias possibilidades de resolução. No jogo ocorre fato semelhante. O jogador representa uma situação problema imposta por regras, em que o participante busca a todo o momento, elaborando estratégias e reestruturando-as, para conseguir vencer o jogo, ou seja, resolver o problema. Esse movimento característico do jogo é o que possibilita identificá-lo no contexto da resolução de problemas.

Grando defende a utilização dos jogos no ambiente educacional numa perspectiva de resolução de problemas, oportunizando o desenvolvimento de habilidades como explorar, explicitar, aplicar e transpor situações problemas diferentes do que o indivíduo vivenciaria.

Observando a relação entre o jogo e a resolução de problemas, no que se refere a estratégias de ensino, nota-se vantagens no processo de criação e construção de conceitos, quando viável, através de uma ação comum determinada a partir da discussão matemática entre seus pares e entre o professor e os alunos.

Verifica-se que o processo desencadeado pelo jogo é similar ao desenvolvido na resolução de um problema, embora, na situação de jogo, o problema se apresente dinâmico, ou seja, como um ‘problema em movimento’ (Moura, M.,1992a). Assim sendo, o jogo, definido como um criador de situações-problema e desencadeador da aprendizagem do aluno, colocando-se numa interpretação de solução de problemas. Mendonça considera o problema como ponto de partida para a formação de conceitos. Assim, o jogo se apresenta como um problema que "dispara" para a construção do conceito, mas que transcende a isso, na medida em que desencadeia esse processo de forma lúdica, dinâmica, desafiadora e, portanto, mais motivante ao aluno.

O jogo e a resolução de problemas, se apresentam impregnados de conteúdo em ação e que, psicologicamente, envolvem o pensar, o estruturar-se cognitivamente a partir do conflito gerado pela situação-problema. Corbalán, buscando estabelecer as relações entre os jogos e a resolução de problemas, caracteriza os jogos de estratégia como os mais próximos da metodologia de resolução de problemas, na medida em que as estratégias usadas na solução podem ser paralelamente definidas como estratégias de jogo.

Podemos usar o jogo e a resolução de problemas em nossas aulas, sem que tenhamos resolvido o problema central do ensino: contribuir para a aquisição dos conceitos científicos. E quando pensamos em facilitar a aprendizagem, logo associamos tal expressão à necessidade de tomar atraente o aprendizado. Isto é, lembramos de materialidades de ensino, jogos, estratégias de resolução de problemas, tecnologias de ensino (retroprojetor, filmes, computador etc.).

O problema da Escola é: como concorrer para a aprendizagem dos conceitos científicos? E é claro que este problema vai ser entendido de forma diferenciada por aqueles que terão de resolvê-lo, pois, como já vimos, isto depende das concepções que cada indivíduo tem sobre conteúdo, fins da Educação, processo de aprendizagem etc. Resolver este problema é, portanto, colocá-lo dentro de um projeto pedagógico que não se limita à resolução de problemas e ao uso de jogos como estratégias de ensino. Este problema é para ser colocado no conjunto dos problemas a serem estudados pelo projeto humano.

O professor, ao optar pela estratégia de resolução de problemas ou uso do jogo, deve pensar no sentido mais amplo deste contexto, além do projeto pedagógico: humanizar o homem. Fazer isto é atuar no processo educativo fazendo com que cada indivíduo possa desenvolver a habilidades de refletir e solucionar problemas, isto é, que cada homem desenvolva a capacidade de compreender a situação-problema, estando apto a arquitetar um plano, executá-lo e desenvolver a avaliação crítica. Isto é o que podemos chamar de projeto humano.

VANTAGENS E DESVANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DO JOGO

A utilização de jogos no contexto de ensino-aprendizagem implica em vantagens e desvantagens apontadas por uma série de estudiosos, retratada por Grando (1995) que devem ser refletidas, discutidas e abordadas pelos educadores, ao optarem a desenvolver um trabalho pedagógico, com os jogos. Resumem-se, dentre os benefícios os aspectos a seguir:

Vantagens:

- Estabelecer conceitos já adquiridos de maneira agradável e atraente para o aluno.
- Apresentação de conceitos mais complexos.
- Adaptação a novas estratégias de resolução de problemas e novos desafios;
- Autonomia para escolha de decisões e avaliar as mesmas
- Entender conceitos a princípio de difícil compreensão;

- Oportunizar a interdisciplinaridade;

- O protagonismo do aluno na construção de seu conhecimento;

- O favorecimento do trabalho em equipe e a socialização do indivíduo;

- O uso dos jogos por si, já é um motivador para as crianças;

- Desenvolvimento de indivíduos criativos, críticos, participativos e outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, de senso crítico, da participação, competição saudável, prazer em aprender e se comunicar de várias formas além da verbal.

- Reforço e recuperação de estratégias e habilidades necessárias para desenvolvimento do indivíduo. Útil no trabalho com alunos de diferentes níveis;

- Ferramenta diagnóstica para o professor dando-lhe oportunidades de identificar e avaliar erros de aprendizagens, atitudes e dificuldades de seus alunos.

Desvantagens:

-Jogos usados de maneira inadequada, pode apresentar uma impressão de aleatoriedade, tornando se um jogo por ele mesmo, sem saber o porquê jogam, motivando-se apenas pelo jogo em si.

-Jogo sem planejamento de tempo poderá prejudicar outros conteúdos também importantes;

-Uso exclusivo de jogos para todos os conceitos, transformando as aulas em sem sentido e com visão de cassino, causando desinteresse do aluno.;

- A intervenção constante do professor pode eliminar o objetivo lúdico do jogo, eliminando a essência do jogo;

- A intervenção do professor, direcionando a forma de jogar, o que causa a eliminação da liberdade e voluntariedade que é natural num jogo;

- A dificuldade para o professor de disponibilização ao material, dificultado o trabalho docente;

Todas essas considerações acima delineadas como importantes são necessárias ao processo de inserção do jogo no contexto ensino-aprendizagem, ao professor cabe assumir uma proposta apoiada em uma reflexão com pressupostos metodológicos, vinculada a uma concepção coerente, presente no plano escolar, como um todo.

O PAPEL DO PROFESSOR

Muitas vezes, educadores utilizam jogos momentos espontâneos, com um fim em si mesmo, trata-se apenas de compreensão e cumprimento das regras, com elaboração

informal e espontânea de estratégias, e sem muita contribuição para o processo ensino-aprendizagem da Matemática.

Château destaca o papel pedagógico ao jogo. Entretanto, alguns cuidados devem ser tomados, pois “Se não se vê no jogo um encaminhamento para o trabalho, arrisca-se a reduzi-lo a um simples divertimento e a rebaixar, ao mesmo tempo a educação e a criança. (Château, 1997:p.124)

D’Ambrósio (1996) analisa a questão do Ensino da Matemática, provocando a importância do trabalho de determinados conteúdos matemáticos e seu uso na sociedade em que vivemos. Levantando um desafio de colocar em prática hoje o que será útil amanhã.

Necessitando encontrar uma maneira adequada para sua atuação também agora.

Cabe algumas funções ao professor frente aos jogos em sala de aula: providenciar um ambiente adequado para a realização do jogo infantil, de modo a permitir diferentes formas de jogo; a criação de espaços e tempo para os jogos, tarefa mais importante para a realização; selecionar materiais adequados, estando atento à idade e às necessidades de seus alunos; permitir a repetição dos jogos, valorizando as atividades das crianças, ajudando-as a resolver conflitos, ensinando-as a negociar, compartilhar; respeitar as preferências, propiciando-lhes novas oportunidades e novos materiais que enriqueçam seu jogo, não reforçar papéis sexistas ou outros valores do professor.

Cientes da necessidade de um processo de ensino-aprendizagem da Matemática realmente significativo, é necessário que, o aluno tenha condições de estabelecer relações entre a prática vivida e a maneira que esta foi construída e estruturada para gerar conhecimento. A ação transformadora do professor é no sentido de desencadear um processo de ensino que valorize o “fazer matemática”, ou, seja, fazer com compreensão.

Piaget critica o ensino de Matemática tradicional, visto pelo simples fato de a aprendizagem se fazer pela apresentação de conhecimento matemático já definido, organizado, sem nenhuma interação do indivíduo com o conceito a ser estudado, sempre sendo iniciado pela linguagem institucionalizada, no lugar de se iniciar pela ação real e material; propõe um redimensionamento na metodologia de ensino a ser desenvolvida pelo professor, que se estabeleça um contexto de atividade autônoma em que o aluno seja solicitado a descobrir, por si mesmo as correlações e as noções, recriando-as.

Neste sentido, Piaget, defende uma atividade de interação entre os alunos e entre professor-aluno, em que se desencadeiam situações que assegurem a autonomia intelectual do aluno, preconiza que:

"somente essa atividade, orientada e incessantemente estimulada pelo professor, mas permanecendo livre nas experiências, tentativas e até erros, pode conduzir à autonomia intelectual" (Piaget,1975:p.68)

Ressalta a importância de valorização pela escola, das várias competências de ensino, que possam ser desencadeadas ludicamente, a fim de que o aluno perceba suas capacidades, seus limites, suas competências, incidindo positivamente no que tange à afetividade, em relação à aprendizagem Matemática.

A busca por uma aprendizagem que coloca o aluno como protagonista em seu processo, que o que ele esteja vivenciando seja significativo, não pelo fato de sua utilidade, mas pela sua participação, ação coletiva de um "todo" que constituiu uma sociedade crítica e atuante, nos propõe o uso do jogo no ambiente educacional, de forma a conferir a esse aprendizado, ambientes de interação, vivências e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de utilização do brinquedo na escola, e principalmente nas aulas de Matemática, é um meio de estimular o desenvolvimento dos alunos por meio de um elemento comum a eles. Sendo o brinquedo parte da cultura lúdica de toda criança, ele é visto neste estudo como parte de um processo de formação dos alunos que deve ser explorado minuciosamente pelo professor. O importante de quando se utilizar o brinquedo nas aulas, é não se deixar levar por uma liberdade de exploração em simplesmente deixar os alunos num determinado espaço brincando sem nenhuma orientação e consciência de suas ações. A utilização do brinquedo deve ser planejada e as atividades devem ter a mediação do professor, desafiando os alunos na resolução de problemas, aumentando o repertório de respostas para suas ações, estimulando sua criatividade e contribuindo na sua formação.

REFERÊNCIAS

CHÂTEAU, J. *O Jogo e a Criança***.** Tradução Guido de Almeida, São Paulo:Summus, 1987.

D'AMBROSIO, U. *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas. Papirus, 1996.

FRIEDMANN, Adriana et alii. *O direito de brincar. A Brinquedoteca***.** São Paulo: Scritta Editorial, 1996

GARDNER, M. *Divertimentos Matemáticos*. Tradução Bruno Mazza. São Paulo: Ibrasa, 1961.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.* 2. ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1990

KAMII, Constance. A criança e o número: implicações de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida*. Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LEONTIEV, A. N*. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar*. In: LEONTIEV, A.N., LURIA, A. R., VYGOTSKY, L. S. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução Maria da Penha Villalobos. 3. ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 1991.

MACEDO, L., Petty, A.L.S., Passos,N.C

4 Cores, Senha e Dominó. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACHADO, N. J. et al*. Jogos no Ensino da Matemática. Cadernos de Prática de ensino Série Matemática.* São Paulo: USP, ano1, n.1, 1990.

MOURA, M. O*. A Construção do Signo Numérico em Situação de Ensino*. São Paulo, SP, 992a,

_____ *A Medida e a Criança Pré-Escolar.* Campinas, SP, 1995. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP

PIAGET, Gean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Ri de Janeiro, Zahar Editores, 1975.

VYGOTSKY-..*A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

DISLEXIA

ELISANGELA VIEIRA LINO

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC - UNIABC (2006); Graduação em Artes visuais pela Faculdade Mozarteum - FAMOSP (2017); Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (2015); Professora de Ensino Fundamental I no SESI - Serviço Social da Indústria e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Nini Duarte na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Dislexia é causa ainda ignorada de evasão escolar em nosso país, e uma das causas do chamado "analfabetismo funcional" que, por permanecer envolta no desconhecimento, na desinformação ou na informação imprecisa, não é considerada como desencadeante de insucessos no aprendizado. O estudo da dislexia vem clarear as ideias dos profissionais da educação no seu âmbito de saber: o que é os tipos existentes, como intervir, quais os sintomas e principalmente como proceder para que esse possa evoluir em sua aprendizagem.

Palavras-chave: Dislexia; Leitura; Escrita; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Estima-se que, no Brasil, cerca de 15 milhões de pessoas têm algum tipo de necessidade especial. As necessidades especiais podem ser de diversos tipos: mental, auditiva, visual, física, conduta ou deficiências múltiplas. Deste universo, acredita-se que, pelo menos, noventa por cento das crianças, na educação básica, sofram com algum tipo de dificuldade de aprendizagem relacionada à linguagem: dislexia, disgrafia e disortografia. Entre elas, a dislexia é a de maior incidência e merece toda atenção por parte dos gestores de política educacional, especialmente pelos professores.

Observa-se frequentemente que o despreparo do professor da escola fundamental para compreender as questões patológicas da linguagem o tem levado a dificuldades em lidar com aquelas que envolvem o processo de aprendizagem, sendo necessário esclarecer as diferenças entre as alterações pertinentes ao processo normal de aprendizagem e aquelas compatíveis com o distúrbio. Estas reflexões pretendem promover uma atitude

menos excludente, em que o “diferente” seja considerado e atendido adequadamente e não continue a aumentar os índices do fracasso escolar.

Muitos alunos são reprovados no sistema escolar e outros evadem por apresentarem dificuldades de aprendizagem. A linguagem é fundamental para o sucesso escolar, pois está presente em todas as disciplinas e todos os professores são potencialmente professores de linguagem, porque utilizam a língua materna no processo ensino-aprendizagem.

Dentre várias dificuldades de aprendizagem associadas ao insucesso da vida estudantil, a dislexia se destaca por estar relacionada à leitura e à escrita, que são fundamentais no processo de aprendizagem.

A dislexia é um dos vários distúrbios de aprendizagem que merece estudos para que haja uma efetiva ação psicopedagógica com o objetivo de diminuir seus sintomas.

Segundo GONÇALVES (2006) a dislexia é um distúrbio de aprendizagem que envolve áreas básicas da linguagem, podendo tornar árduo esse processo, porém, com acompanhamento adequado, a criança pode redescobrir suas capacidades e o prazer de aprender.

O psicopedagogo é um dos profissionais que faz parte do grupo multidisciplinar de avaliação da dislexia, logo, é relevante focar o estudo na concepção psicopedagógica, pela sua importância na instituição escolar, bem como na avaliação diagnóstica e no tratamento de alunos disléxicos.

A Psicopedagogia trabalha e estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, contribuindo na recuperação das habilidades cognitivas, emocionais, sociais, visando o sucesso nos diversos contextos em que atua.

O QUE É DISLEXIA?

Dislexia é um distúrbio de aprendizagem. É uma dificuldade primária do aprendizado abrangendo: leitura, escrita, e soletração ou uma combinação de duas ou três destas dificuldades. Caracteriza-se por alterações quantitativas e qualitativas, total ou parcialmente irreversíveis. É o distúrbio (ou transtorno) do aprendizado mais frequentemente identificado na sala de aula.

É um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade de decodificar palavras simples. Mostra uma insuficiência no processo fonológico. Estas dificuldades de decodificar palavras simples não são esperadas em relação à idade. Apesar de submetida à instrução convencional, adequada inteligência,

oportunidade sociocultural e não possuir distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança falha no processo de aquisição da linguagem. A dislexia é apresentada em várias formas de dificuldade com as diferentes formas de linguagem, frequentemente incluídas problemas de leitura, em aquisição e capacidade de escrever e soletrar.

A dislexia é um transtorno, uma perturbação, uma dificuldade estável, isto é, duradoura ou parcial, portanto temporária, do processo de leitura que se manifesta na insuficiência para assimilar os símbolos gráficos da linguagem. Ela não é uma doença, portanto não podemos falar em cura. Ela é congênita e hereditária e seus sintomas podem ser identificados logo na pré-escola. É uma dificuldade de aprendizagem na qual a capacidade de uma criança para ler ou escrever está abaixo de seu nível de inteligência.

Aos desmembrarmos a palavra, de imediato temos a primeira noção básica do que vem a ser dislexia. Dis = distúrbio, dificuldade; lexia = leitura (do latim) ou linguagem (do grego). Dislexia = distúrbio da linguagem.

Embora etimologicamente dislexia seja traduzida do latim e do grego como distúrbio de linguagem, esse termo foi adotado para denominar um distúrbio específico na aquisição da leitura e escrita. Isso não implica que, ao menor sinal de dificuldade nessa área, possamos identificar um indivíduo como disléxico. São várias as causas que podem intervir no processo da aquisição da linguagem, por isso se torna tão importante um diagnóstico preciso e multidisciplinar.

Segundo Drouet (2003),

> *”Dislexia é uma alteração nos neurotransmissores cerebrais que impede uma criança de ler e compreender com a mesma facilidade com que as crianças da mesma faixa etária. Todo desenvolvimento da criança é normal, trata-se de um problema de base cognitiva que afeta as habilidades linguísticas associadas à leitura e à escrita” (Drouet, 2003, p.137).*

A dislexia vai emergir nos momentos iniciais da alfabetização, (da leitura e da escrita); é uma dificuldade específica nos processamentos da linguagem para reconhecer, reproduzir, identificar, associar e ordenar os sons e as formas das letras. As causas da dislexia são neurobiológicas e genéticas. A dislexia é herdada; portanto, uma criança disléxica tem um pai, tio ou primo que também é disléxico e a incidência difere de acordo com o sexo: para cada três homens disléxicos há apenas uma mulher.

A dislexia é caracterizada por dificuldades na leitura, escrita (ortografia e semântica), matemática (geometria, cálculo), atraso na aquisição da linguagem, comprometimento da discriminação visual e auditiva e da memória sequencial, embora a criança apresente inteligência normal, integridade sensorial e receba estimulação e ensino adequados. É um

tipo de distúrbio de leitura que provoca uma dificuldade específica na aprendizagem da identificação dos símbolos gráficos.

TIPOS DE DISLEXIA

As dislexias podem ser divididas em: dislexias adquiridas e dislexias do desenvolvimento. Nas dislexias adquiridas, a perda da habilidade de leitura é devida a uma lesão cerebral específica e ocorre após o domínio da leitura pelo indivíduo. Nas dislexias do desenvolvimento, ao contrário, não há uma lesão cerebral evidente, e a dificuldade já surge durante a aquisição da leitura pela criança. De acordo com o modelo, há basicamente duas rotas para a leitura – a fonológica e a lexical.

Na rota fonológica, a pronúncia da palavra é construída por meio da aplicação de regras de correspondência grafo-fonêmica, ou seja, entre letras e sons. O acesso ao significado é alcançado posteriormente, quando a pronúncia da palavra ativa o sistema semântico. Na rota fonológica a pronúncia é construída por meio da convenção de segmentos ortográficos em fonológicos, e o acesso ao significado, caso ocorra, é alcançado mais tarde pela mediação da forma auditiva da palavra. À medida que o leitor se torna mais competente, o processo de conversão de segmentos ortográficos em fonológicos torna-se progressivamente mais automático e usam maiores sequências de letras como unidades de processamento.

A rota lexical faz uso de um processo visual direto para a leitura, mas somente pode ser empregada quando o item a ser lido tem sua representação ortográfica pré-armazenada no léxico mental ortográfico. Nesta rota a pronúncia é obtida a partir do reconhecimento visual do item escrito, e o leitor tem acesso ao significado daquilo que está sendo lido antes de emitir a pronúncia propriamente dita.

Com base nas etapas do processamento da informação escrita ao longo das rotas de leitura, foram delimitados os tipos de dislexia. Os principais quadros são:

- Dislexia visual: há distúrbios na análise visual das palavras. Os erros de leitura mostram uma semelhança visual entre a escrita da palavra pronunciada e da palavra-alvo.
- Dislexia de negligência: os distúrbios também estão no sistema de análise visual e o leitor consistentemente ignora partes das palavras, geralmente deixando de ler a parte inicial.
- Leitura letra a letra: há distúrbios no reconhecimento global de palavras, ou seja, no processamento paralelo das letras. A leitura é feita corretamente somente após a

soletração (em voz alta ou não) de cada letra. Há dificuldade com letras cursivas, pois a separação das letras é menos evidente, sendo mais fácil ler palavras escritas em letra de forma.

- Dislexia ascensional: há dificuldades na codificação das posições das letras nas palavras, mas a identificação paralela das letras está preservada. Assim, pode haver migrações de letras dentro de uma mesma palavra ou, principalmente, de uma palavra à outra durante a leitura de frases.
- Dislexia fonológica: há dificuldades na leitura pela rota fonológica, que faz uso do processamento fonológico. Porém, a leitura visual direta pela rota lexical está preservada. Logo, há dificuldade na leitura de pseudopalavras e palavras desconhecidas, mas a leitura de palavras familiares é adequada. Representa cerca de 67% dos quadros disléxicos.
- Dislexia morfômica ou semântica: há dificuldades na leitura pela rota lexical, sendo a leitura feita principalmente pela rota fonológica. Logo, há dificuldades na leitura de palavras irregulares e longas, com regularizações. Representa cerca de 10% dos quadros disléxicos. (IANHEZ e NICO, 2002).

OS SINTOMAS MAIS COMUNS DA DISLEXIA

Os sintomas mais comuns da dislexia são a acumulação e a persistência de seus erros ao ler e escrever.

Segundo, Dr. Dráuzio Varella são:

1) para ler, escrever e soletrar;
2) de entendimento do texto escrito;
3) para de identificar fonemas, associá-los às letras e reconhecer rimas e aliterações;
4) para decorar a tabuada, reconhecer símbolos e conceitos matemáticos (discalculia);
5) ortográficas: troca de letras, inversão, omissão ou acréscimo de letras e sílabas (disgrafia);
6) de organização temporal e espacial e coordenação motora".

Segundo PAÍN (1985), observa-se que:

> *"O que provavelmente pode ser dito é que os conhecimentos de vários aspectos da dislexia podem ser enriquecidos se forem vistos por um enfoque biológico e sociológico. Temos de entender sua relação com o talento muito desenvolvido e também com as condições sociais que fazem dele um distúrbio. Temos de entender também as outras formas de distúrbio de aprendizagem, uma vez que estas podem nos ajudar a perceber aspectos da dislexia que, de outra forma, nos poderiam ter escapado. Quanto mais amplo o contexto em que observamos a dislexia, mais poderemos entender suas causas e isso, por sua vez, poderá*

> *contribuir para o refinamento do diagnóstico e também para o tratamento eficaz." (PAIN, 1985, p.32).*

No caso da criança em idade escolar, a psicolinguística define a dislexia como um déficit inesperado na aprendizagem da leitura (dislexia), da escrita (disgrafia) e da ortografia (disortografia) na idade em que essas habilidades já deveriam ter sido automatizadas. É o que se denomina "dislexia de desenvolvimento".

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS DISLÉXICOS

A aprendizagem da leitura e da escrita acontece dentro e fora da escola. Em seu ambiente familiar as crianças já têm contato com todo universo da linguagem escrita e falada, por isso as famílias devem estimular as crianças para que ocorra seu desenvolvimento, pois o mesmo acontece em sala de aula se não houver um distúrbio, onde sua aprendizagem pode ser interrompida, mas cabe ao profissional perceber e criar estratégias para que isso não ocorra. Os professores precisam estar atentos para esta realidade, e para as particularidades de seu grupo. Suspeitando dos sintomas, deve sugerir um encaminhamento clínico para a criança e depois de diagnosticado o quadro, é necessário que ele se dedique muito ao aluno, em sala de aula, e ao longo do tratamento, que envolve em partes iguais a escola, a família e profissionais da saúde.

O transtorno de leitura ou dislexia se apresenta no aluno e é diagnosticado no final da fase de educação infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, o melhor prognóstico é aquele que acontece precocemente. É a dificuldade na leitura tanto a respeito da velocidade ou na compreensão. Tanto a leitura em voz alta quanto a silenciosa são caracterizadas por lentidão e erros de compreensão. Crianças disléxicas apresentam incapacidade para distinguir letras comuns e têm dificuldade para associar os fonemas aos grafemas. A dificuldade, na leitura, significa apenas o resultado final de uma série de desorganizações que a criança já vinha apresentando no seu comportamento pré-verbal, não verbal, e em todas aquelas funções básicas necessárias, para o desenvolvimento da recepção, expressão e integração, condicionadas à função simbólica.

A dislexia é caracterizada fundamentalmente pela presença de grande dificuldade para a aquisição da leitura, geralmente acompanhada por idêntica problemática em relação à escrita, quando não existe atraso cognitivo, problema psicológico ou deficiência sensorial que justifique tal transtorno. A maioria das crianças disléxicas sofre com os frequentes fracassos escolares, os quais geram o rebaixamento da autoestima e, consequentemente, levam a comportamentos que variam da apatia à agressividade, tornando a vida escolar e familiar muito desgastante.

Por isso, uma criança pode reconhecer as letras do alfabeto, de sua língua materna, mas se não souber os fonemas da fala, representados pelos signos gráficos, não vai conseguir ler um texto.

Entre alguns fatores ligados à incapacidade de ler, estão à capacidade intelectual, percepção visual e auditiva (boa visão e audição), noção de esquema corporal, orientação no espaço e no tempo, linguagem e conhecimento do código linguístico e fatores emocionais que acompanham todos os outros.

Na leitura, notam-se confusões de grafemas, cuja correspondência fonética é próxima ou cuja forma é aproximada, bem como a existência de inversões, omissões, adições e substituições de letras e sílabas. Ao nível da frase, existe uma dificuldade nas pausas e ritmos, bem como revelam uma análise compreensiva da informação, leitura deficitária (muitas dificuldades em compreender o que leem).

PROCESSO DE INTERVENÇÃO

É função da escola, ampliar a experiência humana, portanto a escola não pode ser limitada ao que é significativo para o aluno, mas criar situações de ensino que ampliem a experiência, aumentando os campos de significação. Cabe ao educador fazer um levantamento do conhecimento prévio e de seu relato buscar alternativas de aprendizagem aumentando assim a experiência do aluno.

Do ponto de vista do desenvolvimento e da construção de significados, só pode ser significativo para a pessoa aquilo do qual ela possui um mínimo de experiências e de informação, ou seja, viver algumas situações de prática, tornar as aulas concretas.

Por isso, o disléxico precisa olhar e ouvir atentamente, observar os movimentos da mão quando escrever e prestar atenção aos movimentos da boca no ato da fala. Desta maneira, a criança disléxica associará a forma escrita de uma letra tanto com seu som como com os movimentos; pois falar, ouvir, ler e escrever, é atividades da linguagem. É importante proporcionar a criança manusear o material de leitura, escrever e desenvolver o gosto pela leitura. Incentivando-a, através das seguintes sugestões: lendo todos os dias, bons livros, jornais, revistas, qualquer coisa que realmente a interesse, encorajando-a a ler todos os tipos de texto, permitindo o uso de marcadores para seguir a leitura, encontrando alguém que possa ler os textos para ela, gravando os textos para ajudá-la, dividindo a leitura de um livro de história com algum colega e usando canetas marca-texto, para ressaltar os itens a serem lembrados. E depois de ter lido o texto, a criança poderá reler o titulo e explicá-lo, observar as figuras e dar uma interpretação, rever o vocabulário das palavras do

texto, desenvolver uma lista de palavras que ela erra constantemente, ler as perguntas, se houver, ou criar perguntas para testar sua interpretação, ler os títulos dos capítulos e comentá-los e desenhar a respeito do que foi lido.

A tendência de se colocar o problema como sendo apenas do indivíduo, impede os educadores de buscarem informações e recursos que os capacitem efetivamente a lidar com seus alunos, pois tomariam para si o desafio de criar metodologias eficientes, que acolhesse cada aluno, respeitando e entendendo sua individualidade. Além do mais, sabemos que até as limitações genéticas da inteligência podem ser compensadas pelos desafios do meio ambiente - a inteligência se alimenta de desafios.

Assim, uma classe heterogênea em escola regular pode e deve favorecer esse meio estimulador para que, não apenas o disléxico, mas qualquer aluno possa desenvolver seu processo sociocultural. Colocar disléxicos em salas de educação especial significa negar-lhes o acesso a toda uma gama de informações, ao desenvolvimento de sua potencialidade através da riqueza de alimentos que a escola comum pode lhe oferecer, além da sociabilização que ele desfrutaria, devido à diversidade presente.

Das relações entre o sujeito da aprendizagem e o professor é que se dá a aprendizagem. A mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais, resulta em aprender, isto é, o aprender é resultado da interação das estruturas mentais e o meio ambiente.

A perspectiva de inclusão dos disléxicos em escolas regulares é um direito do cidadão, já que elas existem com a função de promover educação para todos, indiscriminadamente. Além disso, todos, alunos comuns ou alunos com dificuldades, professores e a comunidade em geral seriam beneficiados, pois a qualidade das escolas aumentaria na medida em que se exigisse da mesma, uma postura coerente e segura em sua prática pedagógica e, a história do aluno seria entendida como meio de conhecimento do mesmo e, sobretudo como ponto de partida para encontrarem-se meios eficientes para os pontos de chegada.

A identificação e intervenção precoce são o segredo do sucesso na aprendizagem da leitura. A identificação de um problema é a chave que permite a sua resolução. Quanto mais cedo um problema for identificado mais rapidamente se pode obter ajuda. A identificação, sinalização e avaliação das crianças que evidenciam sinais de futuras dificuldades antes do início da escolaridade permitem a implementação de programas de intervenção precoce que irão prevenir ou minimizar o insucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário saber em qual ponto cada estudante está na aprendizagem, para montar estratégias, para que ele alcance um melhor percurso e êxito em sua vida escolar. Não adianta fazer da descoberta, uma desculpa para uma possível falha comportamental.

Uma aprendizagem saudável pode até ir, além dos limites, de uma forma agradável, continuada, com rotina e disciplina. É importante um teste de aptidão textual, de inteligência e avaliação de leitura, uma anamnese profunda, que investigue toda a saúde orgânica do paciente. Como seria sua compreensão gramatical? É percebido se o paciente tem consciência fonológica do que está escrito e o que ele próprio lê. Em todo momento, educadores são surpreendidos por processos de aprendizagem, pois em qualquer situação podem observar procedimentos da construção do conhecimento; e isto se torna mais evidente nas fases iniciais da infância, nas quais a criança sempre está pronta para conhecer algo diferente – aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a conhecer. A aprendizagem é uma construção permanente de cada pessoa e da coletividade.

A aquisição do conhecimento acontece então na interação, é feita através de um mediador. Ele é quem ajuda a criança a concretizar um aprendizado que ela ainda não atinge sozinha. Na escola, o professor e os colegas mais experientes são os principais mediadores. A intervenção do professor é direta, pois deverá ajudar a criança a avançar em seu processo educativo, e auxilia na superação de dificuldades.

A síndrome pode ser identificada desde cedo – já que nasce com o indivíduo – principalmente na alfabetização, quando a leitura e escrita são formalmente apresentadas à criança. Os profissionais que realizam o seu diagnóstico são fonoaudiólogos, que trabalham junto a psicólogos especializados no assunto. Os adultos que fizeram um tratamento adequado terão desenvolvido estratégias que compensarão estas dificuldades, facilitando-lhes a vida acadêmica.

A divulgação está ajudando a popularizar a dislexia. Esta, por sua vez, está começando a ser vista de uma maneira diferente. Muitos que antes acreditavam que fosse uma doença, hoje já percebem que é, na verdade, um distúrbio, uma dificuldade que pode ser amenizada através de tratamento específico. No entanto, a difusão entre os leigos ainda é muito restrita, de forma que ainda pode-se conferir um comportamento preconceituoso em relação aos disléxicos.

Atualmente, já existe professor preocupado com a aprendizagem de todos os alunos, incluindo os com necessidades educacionais especiais, buscando aperfeiçoarem-se cada

vez mais através de leitura, cursos, palestras, etc. objetivando um maior conhecimento acerca das diferentes dificuldades e distúrbios que acometem a maioria dos alunos em quase todas as salas de aula do nosso país e também pelo mundo afora. O que não pode acontecer é de chamar de dislexia toda e qualquer dificuldade ligada à leitura e/ou a escrita. Dificuldade de aprendizagem que podem ter por base problemas emocionais, algum déficit auditivo, um déficit visual, ou uma inadaptação ao método pedagógico, e/ou ainda possíveis falhas no processo de alfabetização, causadas por má prática pedagógica, metodologia inadequada também causam danos no processo de aprendizagem. É importante saber que os efeitos da dislexia vão além do corpo e da inteligência, afetam sentimentos a família, as relações de amizade, os ideais de vida. Ao sofrer constantes discriminações, as crianças disléxicas, perdem a confiança em si própria o que gera uma baixa autoestima. Daí a importância do papel do professor como coautor no processo educativo.

Cada vez mais é dever do professor buscar aperfeiçoar-se para trabalhar com todos os tipos de alunos. Faz-se necessário que o professor conheça os diferentes tipos de problemas de aprendizagem que podem aparecer em uma sala de aula, como diagnosticá-los, o que fazer como trabalhar com esta criança e quais as estratégias e recursos disponíveis para transmitir o conhecimento para este ser que tem direito a aprender como os demais.

REFERÊNCIAS

CAPOVILLA, A. G. S. & CAPOVILLA, F. C. ***Problemas de leitura e escrita*:** como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2000.

_____. ***Alfabetização*:** método fônico. São Paulo: Memnon. 2002.

CONDEMARÍN, Mabel; BLOMQUIST, Marlys. ***Dislexia manual de leitura corretiva*.** Trad. Ana Maria Netto Machado. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

DAVIS, Ronaldo Dell com BRAUN, Elder M. ***O dom da dislexia: por que algumas das pessoas mais brilhantes não conseguem ler e como podem aprender.*** Tradução: Ana Lima e Gracia Badaró Massad. Rio de Janeiro: Rocoo, 2004.

DROUET, Ruth Caribe da Rocha. ***Distúrbios da aprendizagem*.** São Paulo: Ática, 2003.

FERNANDÉZ, Alicia. ***Os idiomas do aprendente: análise de modalidade ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação.*** Tradução: Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GARCIA, J. W. ***Manual de dificuldade de aprendizagem*****:** linguagem, leitura, escrita e Matemática. Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIROTO, C.R.M. (Org.). ***Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola*****.** São Paulo: Plexus, 1999.

IANHEZ, Maria Eugênia; NICO, Maria Ângela. ***Nem sempre é o que parece*****: *como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares***. São Paulo: Alegro, 2002.

MALUF, M. I. ***Afinal o que é dislexia?*** Disponível em HTTP//www.partes.com.br/ educação/dislexia.asp. Acesso em 06/01/2021.

MARTINS, Vicente. ***Quem necessita de educação especial?***

MONTESSORI, M. ***O método da pedagogia científica*****.** Barcelona: Analuce, 1967.

PAIN, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.* 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SCOZ, B. ***Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem.*** Petrópolis: Vozes, 1994.

SELIKOWITZ, Mark. ***Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem.*** Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

VISCA, Jorge. ***Clínica Psicopedagógica: Epistemologia Convergente***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987

VISCA, Jorge. ***Técnicas Projetivas Psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação***. Buenos Aires: Visca & Visca,2008.

VISCA, Jorge. ***O Diagnóstico Operatório na prática Psicopedagógica***. São José dos Campos: Pulso,2008

http://www.abcdislexia.com.br/dislexia/dislexia-sintomas.htm. Acesso em 12/01/2021.

http://drauziovarella.com.br/letras/d/dislexia/. Acesso 02/01/2021.

DESAFIOS E DIFICULDADES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL

FABIANE VALÉRIO LEOCADIO RODRIGUES

Graduada em Pedagogia pela UNIB – Universidade Ibirapuera (2008); Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora da Educação Infantil, na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

As dificuldades e barreiras encontradas para a efetivação da inclusão escolar das pessoas com deficiência são muitas. Observa-se que algumas instituições de ensino não possuem estrutura adequada, além disso, são poucos os profissionais da área da educação que estão adequadamente preparados. Neste sentido, o presente texto apresenta algumas dificuldades que a escola encontra frente à inclusão escolar, principalmente no que refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Não existe um só fator que direcione o sucesso dos alunos atendidos pela sala de recursos, mas sim vários fatores que interferem nessa caminhada, sendo ressaltada, a mediação do professor. Na verdade, embora seja obrigatória por lei a matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares, o que se nota, é que ainda falta muito para que a inclusão seja realmente efetiva nas escolas do país, pois ficou claro que muitos professores, além de não saberem o que é AEE, desconhecem as salas de recursos e a elas não têm acesso devido ao fato destas salas se encontrarem, muitas vezes, fechadas por falta de pessoas qualificadas.

Palavras-chave: AEE; Inclusão Escolar; Desafios; Professor.

INTRODUÇÃO

Sartoretto (2011, p. 80) diz que se procurarmos no dicionário, verificaremos que a palavra incluir significa “compreender, abranger, fazer parte, pertencer”. No caso da escola, inclusão é estar com, é interagir com o outro em um processo que pressupõe, necessariamente e antes de tudo, uma grande dose de respeito. Nesse sentido, deve-se, em uma escola inclusiva, valorizar o respeito à diferença e, consequentemente, adotar práticas pedagógicas que possibilitem aos indivíduos com deficiências aprender e ter

reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, conforme seu ritmo e suas possibilidades.

Na escola, a inclusão de pessoas com deficiências precisa mais do que ações educativas. É necessário que a escola inclusiva seja capaz de acolher todas as pessoas com deficiências, sem exceção. Que as olhem como indivíduos capazes de realizarem atividades dentro de suas condições, avançando em suas habilidades, de forma que se sintam pertencentes a uma sociedade (BATISTA, 2011).

Porém, sabemos das dificuldades encontradas quando se trata de mudanças, sejam derivadas de nossa resistência, de nossa angústia, de um grupo ao qual pertencemos ou de nossa ansiedade ante o desconhecido. No entanto, é necessário refletir, ousar e assumir posições.

A inclusão de crianças deficientes nas escolas de classe comum está cada vez mais presente nos dias atuais e isso é uma boa notícia quando se refere às mudanças de comportamentos, posturas pedagógicas, nova filosofia de educação e respeito à diversidade, de forma que, desde pequena, convivendo com as diferenças, a criança aprenda de forma enriquecedora e diversificada, compreensão e ajuda mútua, aportando uma experiência rica de solidariedade. Assim, a escola muda, transformando o sistema educacional, que deve acompanhar as necessidades dos alunos e o acolhimento se torna peça-chave para a realização de um espaço realmente inclusivo. (CALADO; MACHADO, 2020).

Infelizmente, embora já se tenha alcançado um grande progresso quanto à inclusão, as crianças com deficiência ainda são excluídas pelo sistema educacional, pois pouco lhes é oferecido no que diz respeito a recursos que as auxiliem a se desenvolverem intelectualmente. Surgem então as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que favorecem esta mudança de atitude frente a este problema que ainda é social e muito atual.

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços equipados para atender as crianças com alguma deficiência, não como uma sala de reforço, mas como um suporte educacional que favorece ao aluno acesso ao conhecimento e, consequentemente, desenvolve suas habilidades. Pensando na importância desta sala para uma criança com deficiência, esta pesquisa será desenvolvida.

Numa sala regular, a criança fica ociosa e somente a cargo da atenção do professor regente que, na maioria das vezes, sem conhecimento do problema enfrentado e com salas cheias de alunos, pouco pode ajudar no desenvolvimento de sua aprendizagem. O AEE é um grande ganho para estas crianças, bem como para suas famílias, uma vez que precisam

entender como funciona para assim ajudarem no desenvolvimento de seu filho (BATISTA, 2011).

Nesse sentido, o presente trabalho tem como propósito apresentar alguns dos desafios e dificuldades encontrados na escola diante da inclusão escolar, particularmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Como metodologia fez-se uso da pesquisa bibliográfica, através de livros, artigos, revistas, jornais e sites da Internet. Neste sentido, fundamenta-se em autores, como, Mantoan (2011), Batista (2011), Calado (2012), entre outros.

O ATENDIMENTO EDUCAIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO BRASIL

Conforme a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), é um serviço da educação especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos educandos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2020b).

O AEE complementa, desenvolve e suplementa a formação do aluno recebida na sala de aula, com a intenção de promover sua autonomia em todos os setores que participar. Deve ser ofertado de maneira obrigatória pelos sistemas de ensino e é desenvolvido em salas de recursos multifuncionais em turno inverso ao da escola regular. Nessas salas o educando irá desenvolver suas habilidades com auxílio de profissionais da saúde e professores especializados, pois em alguns casos um só professor pode "não dar conta" das necessidades do aluno. É importante ressaltar que o AEE não deve ser visto como reforço escolar, mas sim como um método utilizado para desenvolver as habilidades e competências dos alunos que possuam algum tipo de deficiência física ou mental.

O AEE precisa estar vinculado com a proposta da escola regular, apesar do fato de que suas atividades se distingam das executadas em salas de aula de ensino comum (BRASIL, 2020b).

Conforme Batista (2011), o principal motivo em querer que o aluno da educação especial seja atendido pelo AEE na própria escola está na intenção e possibilidade de que suas necessidades especiais sejam atendidas e discutidas no dia a dia pelos profissionais envolvidos no processo de educação. Dessa forma, a inclusão se torna mais que uma palavra, se torna uma realidade que pode ser vivenciada pelos alunos, pais e professores.

O Atendimento Educacional Especializado trabalha para eliminar barreiras à participação e aprendizado dos alunos da educação especial no contexto da escola regular, ao mesmo tempo em que identifica as necessidades e habilidades dos alunos e do contexto escolar. É também atribuição do AEE apresentar propostas de soluções para os problemas apresentados e construir um plano que contenha ações e estratégias, para melhor atender os alunos envolvidos no processo de educação especial, plano esse que o professor deverá revisar periodicamente. Deverão também disponibilizar materiais e subsídios educacionais que atendam as necessidades dos educandos. Mas, para isso, o AEE tem que intervir com os alunos para que eles desenvolvam a competência necessária para a utilização dos materiais e competências criados pelo AEE (BATISTA, 2011).

Nas instituições de ensino regular, o AEE precisa ser realizado em salas de recursos multifuncionais, que é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais especializados para o atendimento às necessidades dos educandos com deficiências, planejadas para dar suporte necessário a estes alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (BRASIL, 2020b).

A partir de 2008, o decreto n° 6.571 (BRASIL, 2020b), vem sendo a política de atendimento a pessoas com deficiência. Onde institui no âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE). Conforme definição deste Decreto, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

Portanto, a concepção de educação inclusiva compreende um processo educativo amplo, onde a escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta educativa nas classes comuns de ensino regular, e do atendimento as necessidades dos alunos.

São o público-alvo do AEE alunos que possuam as seguintes deficiências: Físicas, intelectual, visual, auditiva, múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. É importante destacar que os educandos matriculados no AEE têm seu atendimento garantido, mesmo que somada a sua deficiência problemas não contemplados pelo AEE, tais como:

Dificuldade em leitura e escrita, mal comportamento, entre outros.

DESAFIOS E DIFICULDADES NO AEE NO BRASIL

O processo de inclusão caracteriza-se pelo movimento feito pela sociedade a fim de adaptar-se para poder introduzir, em seus sistemas gerais, pessoas com alguma deficiência, seja ela física ou intelectual. Na tentativa de incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir da compreensão de que é ela que precisa ser capaz de entender as necessidades de seus membros, eliminando as barreiras para que as pessoas deficientes tenham acesso aos lugares, serviços e bens necessários e de direito (PACHECO, 2008).

A inclusão dos alunos com deficiência tem acontecido sob o desencontro das diretrizes e pautada, muitas vezes, na boa vontade do professor, a quem fica delegada a maior responsabilidade e angústia pelo sucesso ou insucesso pedagógico dos alunos, em especial daqueles que apresentam alguma deficiência.

Quando nos detemos no processo de aprender, este é visto como “busca de informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, modificar atitudes e comportamentos” (KULLOK, 2002, p. 10).

Segundo Mantoan (2011), o sucesso da aprendizagem dos alunos está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem o processo de ensino, como comumente acontece.

Diante disso, uma problemática é levantada, pois os professores de um modo geral tentam trabalhar o mesmo conteúdo com todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam alguma deficiência, tentando mesclar uma metodologia diferente, nem sempre satisfatória. Assim, na tentativa de buscar maior conhecimento do assunto e contribuir para a inclusão de crianças com deficiência no processo educacional é que o AEE surge como um recurso dinâmico e altamente necessário para trabalhar com crianças deficientes.

Gonçalves (2008) afirma que "as crianças com deficiência podem chegar aos mesmos objetivos das outras crianças, mas seguem um percurso peculiar, todo seu, e que o professor deve estar atento para esse fato, no sentido de ajudar nesse percurso". Segundo a autora, é através das relações sociais, por meio da relação com o outro, que o desenvolvimento humano vai se processando. Essa relação com uma criança deficiente faz uma grande diferença na sua vida diária e principalmente no ambiente escolar.

Nesse sentido, na atuação do professor do AEE, muitos são os desafios e as dificuldades encontradas no decorrer do processo, visto que esta função está em torno da

concepção de inclusão do indivíduo deficiente, que, infelizmente, ainda não é reconhecido por todos.

Observa-se que a mentalidade social a respeito da inclusão, ainda acompanha a não aceitação, o não reconhecimento do direito inalienável de ir e vir, de ocupar todos os espaços sociais, inclusive a escola regular.

Conforme Calado (2012, p. 245), de um modo geral, nas escolas brasileiras "vem sendo realizado um trabalho precário, em função de falta de estrutura, de um número reduzido de educadores especializados, capacitados ou mesmo sensibilizados para uma proposta que respeite e valorize as diferenças individuais [...]". Enfim, são muitos os descaminhos no que se refere à prática pedagógica no AEE, visto que essa prática, muitas vezes, ocorre de modo solitário, sem a presença de um agente que colabore, que oriente, que em momentos de angústia e dúvidas, aponte para uma direção possível.

Já no contexto de sala de aula, isso não ocorre, pois há o coordenador pedagógico, que orienta e dá suporte em situações de conflitos; também há os outros colegas professores, os gestor, os agentes administrativos, etc. O que não acontece na prática do AEE, uma vez que todos se afastam numa distância segura de proteção, num pensamento (in)consciente se referindo ao educando deficiente como "aquele é o aluno do professor do AEE", não compreendendo que "aquele", da mesma forma que os outros, também é aluno da escola e, portanto, responsabilidade de todos os agentes da mesma (BATISTA, 2011)

No que tange ao AEE, a impressão que se tem é que, muitas vezes, ele não é reconhecido como parte integrante da escola, que o professor do atendimento não é

professor e, portanto, a sua atuação não é reconhecida como prática pedagógica. A escola não costuma questionar esse profissional acerca de seus problemas e experiências na busca de soluções. Sua prática pedagógica é solitária e ocorre sem debates. A reflexão de sua prática se limita a seu pesar, sendo que com a presença do outro, colaborando, isso se tornaria muito mais fácil.

Entretanto, todas essas barreiras não devem impedir que o professor do AEE execute suas funções, bem como não devem ser seu foco, visto que levar em consideração somente as dificuldades, as falhas, prejudica as possibilidades existentes, indo na direção contrária a uma proposta de AEE que promove o desenvolvimento e a aprendizagem do educando da Educação Especial, uma vez que "o AEE precisa prover os recursos e os meios apropriados para garantir o acesso ao conhecimento em todas as etapas e níveis de escolaridade" (SÁ, 2011, p. 112).

Na realidade, no trabalho do AEE, faz-se necessário um esforço ainda maior por parte do educador, pois para vencer as adversidades e desafios encontrados no cotidiano de sua

prática, ele necessita da colaboração de todos os agentes que constituem a escola. A interação com o outro é muito importante e faz toda a diferença, visto que se relacionando com o outro, o professor aprende, se transforma e se fortalece para vencer os obstáculos.

Neste sentido, na opinião de Tardif e Lessard (2011, p. 30), “trabalhar não é unicamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas sim envolver-se simultaneamente numa prática essencial onde o trabalhador também é transformado por seu trabalho [...]”. Diante disso, o professor do AEE deve se esforçar para desenvolver um trabalho que abranja toda comunidade escolar, fundamentado pela legislação, levando em consideração o que determina o Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011):

> *O Atendimento Educacional Especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para assegurar pleno acesso e participação dos educandos, atender às necessidades específicas dos indivíduos público-alvo da educação especial, e ser realizado em associação com as demais políticas públicas (Art. 2º, §2º)..*

Ainda é importante levar em conta no mesmo Decreto, no Art. 3º, os objetivos do AEE, que são:

> *I - fornecer condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e assegurar serviços de apoio especializados conforme as necessidades individuais dos educandos; II - assegurar a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - incentivar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que extingam as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - garantir condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).*

Para tanto, a prática do professor do AEE precisa se fazer presente não somente no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais, mas em toda a extensão do contexto escolar, pois isso pode determinar o êxito de seu trabalho. Conforme já foi falado anteriormente, ele precisa de parceiros para realização de suas funções, que estão bem definidas na legislação.

O Art. 13 da Resolução nº 4 (BRASIL, 2020a) define as atribuições do professor do AEE, a saber:

> *I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na de acessibilidade usados pelo estudante; VII – ensinar e fazer uso da tecnologia assistiva de modo a ampliar habilidades funcionais dos educandos, favorecendo a autonomia e a sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias acerca dos recursos pedagógicos e participação; VIII – estabelecer vínculo com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias*

> *que promovem a participação dos educandos nas atividades escolares (BRASIL, 2020a).*

Tais funções funcionam como direção a ser seguida para que o educador organize sua prática pedagógica no AEE, uma vez que a partir dela, o trabalho se torna organizado, com um direcionamento que por si só já atende aos princípios da educação inclusiva, a partir do momento em que em seu entender procura contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos com deficiência nos diferentes espaços da escola, confirmando a importância de participação desses alunos na educação.

Com relação às suas funções, o professor precisa organizar uma prática que leve em consideração as variações necessárias para desempenhar um trabalho significativo, isto é, ele precisa sempre observar as situações que surgem na experiência cotidiana de modo a se fazer presente, intervindo nessas situações, na proposição de resolução imediata, visto que, em muitos casos, para o êxito do trabalho do AEE, faz-se necessária a condução imediata das ações, que pode fazer a diferença (CALADO; MACHADO, 2020).

De uma forma geral, o professor do AEE deve ser um pesquisador que recicle sua prática no dia a dia, que conheça cada educando que lhe é encaminhado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os benefícios da inclusão para os alunos com deficiências nas classes regulares são incontestáveis, permitindo-lhes vivenciar situações de aprendizagem que em escolas especiais não seria possível, como a convivência com seus pares, a melhoria da autoestima. A proposta é humana e ética, porém, a forma como o aluno vem sendo “incluído” não é planejada e sistematizada, uma vez que uma verdadeira inclusão perpassa por adequações arquitetônicas, formação continuada dos professores e funcionários da escola, orientação e acompanhamento para as famílias.

Não existe um só fator que direcione o sucesso dos alunos atendidos pela sala de recurso, mas sim vários fatores que interferem nessa caminhada, sendo ressaltada, a mediação do professor.

Na verdade, embora seja obrigatória por lei a matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares, o que se nota, é que ainda falta muito para que a inclusão seja realmente efetiva nas escolas do país, pois ficou claro que muitos professores, além de não saberem o que é AEE e as salas de recurso, devido ao fato de essas salas se encontrarem, muitas vezes, fechadas pela falta de pessoas qualificadas para trabalhar nas mesmas.

A inclusão escolar está diretamente vinculada a ações políticas, pedagógicas, culturais e sociais, que torna possível a interação de crianças deficientes com crianças

consideradas normais convivendo no mesmo espaço escolar, aprendendo e respeitando as diferenças.

Os obstáculos encontrados nos espaços escolares vão desde as péssimas condições das estruturas físicas; visto que essas escolas foram construídas para uma sociedade cheia de barreiras de preconceitos, dificultando realizar as adaptações necessárias. Porém, quando nos referimos ao AEE, a deficiência na formação docente tem sido um dos elementos que mais dificultam a aprendizagem e adaptação das crianças com deficiência nas escolas comuns, além de que são poucos os educadores que atuam nessa área da educação e muitos preferem não trabalhar com crianças deficientes por medo, receio, preconceito, falta de entusiasmo, baixos salários, além disso, não foram preparados para realizar esse tipo de atividade, o que os coloca em posição desconfortável e consequentemente prejudica o processo de inclusão escolar e de aprendizagem dos educandos.

A sociedade brasileira ainda possui profundas máculas de desigualdade e preconceitos. A partir das novas políticas de inserção de indivíduos com deficiências, foi possível que convivessem e tivesse acesso aos bens e serviços que é de direito de todos os cidadãos brasileiros. A escola precisa ter como base a LDB 9.394/96 e realizar as devidas adaptações para não restringir os educandos com grandes capacidades, para que consigam dar continuidade ao desenvolvimento de sua intelectualidade.

É necessário ser criativo e procurar novas alternativas. Adaptar materiais de estudo, brinquedos, acessórios, ferramentas para que os educandos possam absorver o conhecimento e acompanhar o currículo escolar. Ter uma equipe de educadores, pedagogos, fonoaudiólogo, psicólogos, entre outros especialistas, para assegurar o processo de ensino-aprendizagem e inclusão com qualidade.

A educação é um direito de todos os indivíduos, entretanto é importante ressaltar o novo papel da Pedagogia, voltada para 'educar as diferenças'. As experiências vivenciadas pelas escolas que, atualmente estão acolhendo as pessoas com deficiências estão caminhando para os acertos, para que, de fato, ofereçam a todos indiscriminadamente, o ensino de qualidade proposto pela educação inclusiva.

Esse é o novo paradigma educacional, no qual o ensino regular recebe estudantes que compreendem toda a diversidade de pessoas existentes em nossa sociedade, incluindo aqui alunos com deficiências.

Diante de todo o exposto, é possível concluir que houve muitos avanços legislativos no Brasil com relação à inclusão nos últimos anos. Na prática, também pode-se verificar algumas conquistas culturais e sociais no que se refere ao problema dos indivíduos com

deficiências. Porém, todos os avanços, incontestavelmente, significam muito pouco na luta pela integração destes na sociedade. Ainda existe muito a ser feito, visto que milhares de indivíduos permanecem à margem da vida.

O problema que enfrenta a pessoa com deficiência não é a ausência de leis. Sob o ponto de vista da validade temos leis que seriam perfeitamente aplicáveis aos casos concretos. O grande problema é o da eficácia das normas existentes. Na verdade, atingimos um nível razoável de proteção legal para os indivíduos deficientes e, diante do exposto no trabalho, poucas alterações e inovações legislativas se fazem necessárias. No entanto, efetivar os programas determinados, transformar as ideias em realidade, continua sendo um grande desafio de nossa sociedade.

O Brasil já possui uma base constitucional e um conjunto de princípios legais que respeitam e garantem uma vida digna aos indivíduos com deficiência uma vida digna. Basta passar da teoria para a prática. Essa é a tarefa da sociedade atual. Cabe a todos nós lutarmos para que a inclusão social das pessoas com deficiência seja uma realidade brasileira na próxima década.

REFERÊNCIAS

BATISTA. C. A. M. Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 3ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4**, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761& Itemid=1123>. Acesso em: 16 abr. 2020a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.** Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_ educacao_especial.pdf>. Acesso em: 16 Dez. 2020b.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto nº 7.611**, de 17 de nov. 2011.

CALADO, M. J. A educação inclusiva na Educação de Jovens e Adultos:

Pensamento consonante com a pedagogia freireana. In: JÓFILI, Z.; GOMES, F. **Paulo Freire:** diálogo e práticas educativas. Recife, Centro Paulo Freire: Bagaço, 2012.

CALADO, M. J.; MACHADO, G. M. A. **A Prática Pedagógica no Atendimento Educacional Especializado.** Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/V_EPEPE/EIXO_4/MARIAJOSECALADO-CO04.pdf>. Acesso em: 14 Dez. 2020.

GONÇALVES. A. F. S. **Inclusão escolar, mediação aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico cultural**. Vitória: GM, 2008.

KULLOK, M. G. B. **Relação professor-aluno**. Maceió: Editora Da Universidade Federal De Alagoas, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PACHECO, J. et al. **Caminhos para a Inclusão:** um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed 2008.

SÁ, E. D. de. Atendimento educacional especializado para alunos cegos e com baixa visão. In: MANTOAN. M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 3ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

SARTORETTO, M L. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 3ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. 6ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

Revista Territórios

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE MEDICALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

GISELE APARECIDA DA SILVA SENA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2014), Graduação em História pela Faculdade Campos Elíseos (2020), Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2017), Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Campos Elíseos (2016), Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2017) Aperfeiçoamento em Formação de Tutores e Mediadores pelo SENAI (2010); Aperfeiçoamento em Metodologias e Práticas Educativas pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Cursos de Extensão Universitária: Universidade Federal de Santa Catarina – Prevenção do uso de drogas (2013); Universidade Federal de São Paulo – Capacitação e prevenção do uso de drogas (2017); Faculdade Campos Elíseos - Introdução ao Ensino de História pela (2020); Faculdade Campos Elíseos – Didática em História (2020); Universidade Anhanguera Uniderp – Psicologia Organizacional (2021); Universidade Anhanguera Uniderp – Ead e as tecnologias educacionais (2021); Universidade Anhanguera Uniderp – Alfabetização e letramento (2021); Universidade Anhanguera Uniderp – Neuroaprendizagem e as práticas pedagógicas (2021); Universidade Anhanguera Uniderp – Produção Multimídia com ênfase em audiovisual (2021); Professora de Ensino Fundamental I – Educação Básica - na EE Jardim Irene III; Estudante de Filosofia para o Ensino Médio na Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP – Turma

RESUMO

O presente artigo, denominado ‘’TDAH – Transtorno de Défict de Atenção e Hiperatividade – Praticas Pedagógicas’’, tem como objetivo principal enfatizar que por trás do laudo existe o aluno e o protagonista ‘’professor’’ que com ou sem diagnóstico pode fazer muito para mediar os alunos mais desafiadores a avançar nos processos de ensino aprendizagem e/ou comportamental. Destarte, como resultado do trabalho realizado, pode-se afirmar que a participação da família é imprescíndivel para superar as dificuldades. Assim, é relevante, na atualidade, problematizar e refletir sobre o que vem acontecendo em torno das concepções e explicações a respeito do ‘’não aprender’’ das crianças e dos adolescentes na escola. Com a intencionalidade de compreender o que camufla e negligencia a produção diária dos educandos, bem como uma perspectiva articulada para averiguar, entender e pesquisar o aumento na emissão de diagnósticos que determinam e rotulam alunos com, supostamente, Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Palavras-chave: Camufla; Negligencia; Déficit; Atenção; Hiperatividade.

INTRODUÇÃO

Compreender as possibilidades e características de uma prática educativa exitosa e assim colaborar para a reflexão sobre as possibilidades de intervenção pedagógica que contribuam para a superação do “não aprender” na escola, pois, faz-se necessário investigar a medicalização na vida das crianças e adolescentes que diagnosticadas, supostamente, com doenças neurológicas que comprometeriam exclusivamente a aprendizagem e/ou comportamento no âmbito escolar e familiar.

E dessa forma analisar a tendência constante da sociedade em discriminar, extirpar o “perigo” de comportamentos diferentes dos socialmente estabelecidos como “normais” e por meio de pesquisas empíricas, demonstrar que a premissa sobre doenças diagnosticadas precocemente nas crianças e adolescentes que são aceitas e disseminadas sem questionamento e a partir de estratégias devidamente analisadas no âmbito coletivo (profissionais da educação), criar ações pedagógicas de suporte, encorajamento, parceria e atividades que respeitem a individualidade de cada um.

Isso remete a superação da visão instrumental didática, em direção à abrangência, fundamentada, não se limitando à transmissão e apreensão de conhecimentos.

MEDICALIZAÇÃO NA INFÂNCIA

Algumas alas da medicina andam preocupadas com o uso indiscriminado das medicações para o tratamento de crianças que são supostamente diagnosticadas com TDAH e suspostamente com transtornos neurológicos. No Brasil, existem três medicações principais:

- RITALINA: existem dois modelos. O de curta duração, o paciente fica sob o efeito do remédio de 3 a 4 horas e o de longa duração, que dura até 8 horas. É um medicamento psicoestimulante, e provoca uma maior produção e reaproveitamento de neurotransmissores, por meio da dopamina e da serotonina, responsáveis pelo controle de movimentos, aprendizado, humor, emoção, cognição, sono e memória.
- CONCERTA: funciona mais ou menos da mesma forma que a Ritalina, mas muitas vezes é mais bem tolerado. Apresenta efeito de longa duração – até 8 horas.
- VENSANSE: chegado recentemente no Brasil, esse medicamento vem tendo uma boa aceitação. É um estimulante do sistema nervoso central, que pode ajudar a aumentar e diminuir a impulsividade e a hiperatividade em paciente com TDAH. Deve ser ingerido uma vez ao dia, devido seu efeito de longa duração.

Desses medicamentos citados acima, iremos enfatizar sobre o uso indiscriminado de Ritalina no Brasil que consta ser o segundo maior consumidor de medicamento no mundo, perdendo apenas para os Estados Unidos. Segundo dados apresentados na revista fórum edição NOV 01/2014, o medicamento é vendido em maior proporção nos meses de aula, e tem pico de venda entre setembro e dezembro – meses em que os resultados escolares preocupam mais os pais.

EFEITOS COLATERAIS

Os efeitos colaterais deste medicamento não são levados em conta. Os efeitos mais observados nos pacientes em uso de Ritalina são: falta de apetite, dor de cabeça, aperto no peito, taquicardias, insônia, aumento da pressão arterial, tremores, sudorese excessiva, boca seca, surgimento de crises de ansiedade, pânico ou surtos psicóticos. Complicações mais sérias, como convulsões e arritmias cardíacas são improváveis se respeitadas às doses recomendadas e o histórico do paciente.

O RISCO FARMACOLÓGICO

A Ritalina é um medicamento psiquiátrico de tarja preta, o nome do seu principio ativo é Cloridrato de Metilfenidato, há uma polêmica tanto na existência desse transtorno neurológico, como na eficácia desse medicamento. De acordo com a médica pediatra Maria Aparecida Affonso Moysés, professora titular do Departamento de Pediatria da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da Unicamp, as crianças ainda estão com o organismo em fase de formação e o uso dos remédios pode trazer graves consequências no futuro. ‘’A Ritalina, assim como o Concerta (que tem a mesma substância da Ritalina – o metilfenidato, é um estimulante do sistema nervoso central – SNC), tem o mesmo mecanismo de ação das anfetaminas e da cocaína, bem como de qualquer outro estimulante.

Ela aumenta a concentração de dopaminas (neurotransmissores associados ao prazer) nas sinapses (responsáveis pela troca de informação entre os neurônios e as células), mas não em níveis fisiológicos’’ relata a médica que não indica o medicamento para as crianças.

CONTEXTUALIZAÇÃO E DESCRIÇÃO

De modo a elucidar como se dá o processo de medicalização da infância ressalta-se que se a criança já desenvolveu dependência química, ela pode enfrentar a crise de abstinência. Também pode apresentar surtos de insônia, sonolência, piora na atenção e na cognição, surtos psicóticos e alucinações. São dados registrados no Food and Drugs Administrations (FDA).

Além disso, aparecem outros sintomas como cefaleia, tontura e efeitos zombie like, em que a pessoa fica quimicamente contida em si mesma, alerta a médica Pediatra Maria Aparecida Affonso Moysés. Enfatizando que esse problema também é decorrente entre os

jovens de fato que desde criança são cobrados a terem responsabilidade e tirarem boas notas e o brincar acabou ficando de lado.

A escola deixou de ser interessante e prazerosa para as crianças e passou a ser um lugar de regras padronizadas, em que o diferente teria que deixar de existir.

E ser perfeito, tirar boas notas, ficar sentado na cadeira, permanecer em fila é estabelecido como ‘’normais’’ e assim, comumente comportamentos diferentes são considerados pela sociedade, como um ‘’perigo’’, em que a tendência seria obter sucesso a todo custo para responder aos anseios dos familiares e não fugir dos padrões impostos pela sociedade.

Porém as consequências da alta medicação indiscriminada, sem controle faz com que os jovens percam sua identidade, autonomia, criticidade e muitas vezes não sendo eles mesmos, ou seja, de certa forma são marionetes de um sistema estabelecido como adequado.

AS DROGAS E AS CRIANÇAS - O SILENCIOSAMENTO DOS PACIENTES

Diante da complexidade do tema abordado destaca-se a diversidade do comportamento de estudantes, bem como suas dificuldades de aprendizagem. Nesse contexto, muitas crianças que pais e professores normalmente rotulam de ‘’hiperativas’’ são apenas mais ativas que seus pais e professores desejariam que fossem, essas características levadas em conta, são tratadas com drogas relacionadas do grupo das anfetaminas, mais especificamente a ‘’Ritalina’’.

OS ERROS DO DIAGNÓSTICO

Os profissionais envolvidos com o movimento contra a medicalização compulsória, por fim, argumentam que aceitar a lógica do TDAH e os diagnósticos crescentes sem criticá-los também contribui com o sofrimento das crianças diagnosticadas. ‘’Diante disso, é muito complicado falar sobre o TDAH, porque somos poucas vozes diante de um gigante, mas não significa que vamos nos calar’’, conclui Emília Suitberta Trigueiro. Os maiores problemas relacionados ao uso da Ritalina estão no uso incorreto e no descuido no diagnóstico.

Geralmente, psiquiatras e professores partem de uma analise estereotipada, baseada no senso comum: se é inquieto, tem TDAH; se é distraído, também. Muitos não utilizam o

DSM (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) para diagnosticar o transtorno. Ai está o erro. Quando as análises são feitas erroneamente, o paciente passa a ser medicado com Ritalina, mesmo sem precisar.

CAMINHOS METODOLÓGICOS – ESTRATÉGIAS

Nesse sentido, um aspecto relevante está relacionado ao perfil do professor que atua com esses sujeitos. Pois, conforme Ourofino (2005) esses alunos são muito sensíveis à personalidade do professor. Portanto, além do professor conhecer ambas as características, também deverá promover um ambiente tranquilo e estimulante para que o aluno se sinta aceito e seguro. Algumas sugestões e metodologias adotadas pelos professores também são importantes para ajudar nesse processo:

- *Demonstre atenção e gosto em poder ajudar a criança:* no caso de um aluno desatento e que mostre dificuldade na compreensão dos conteúdos, é fundamental que o educador desperte na criança a segurança que ele tanto precisa;
- *Crie rotina:* a criação de um esquema de tarefas é um meio de desenvolver na criança a habilidade de se organizar em itens importantes, como a organização da mochila, a produção dos deveres de casa, o asseio da mesa e da cadeira usada durante as aulas;
- *Aulas dinâmicas:* para facilitar o entendimento da criança em relação aos conteúdos dados em sala de aula, nada melhor que atrair a atenção do pequeno. Teatros, dinâmicas, músicas, desenhos e gravuras contam bastante ponto na hora de agradar crianças, sobretudo aqueles que precisam de uma concentração a mais;
- *Esteja pronto para tirar dúvida do estudante:* o ato de responder todas as dúvidas do aluno reforça sua explicação e, consequentemente, a fixação do conteúdo na mente do pequeno;
- *Tente puxar as aulas para a vida do aluno:* isso significa que sua metodologia deve se aproximar mais e mais do pequeno, para que ele possa assimilar os conteúdos com mais facilidade;
- *Forme uma parceria com a criança:* é importante que o pequeno sinta que está sendo visto e valorizado em sala. Além dos deveres que são pertinentes ao estudante, tente atraí-lo para perto de si, principalmente solicitando sua ajuda para vigiar a sala, ser seu ajudante em funções leves e que podem ser feitas por uma criança;
- *Tente sempre manter contato com o pequeno:* durante a explicação em sala, tente ganhar a atenção da criança com a exposição de exemplos de temas que podem o interessar.

Sabendo em que está e para onde se quer ir, há condições de montar o plano de ação. Enquanto professores, devemos utilizar a grande ferramenta de que dispomos – o conhecimento – a nosso favor: decifrar o real, entender o que está acontecendo (análise da realidade), aprender o movimento da história e aprender com ele, desmontar as armadilhas ideológicas e, assim, resgatar a potência, uma vez que será por meio do conhecimento rigoroso de nossa realidade singular que teremos elementos para encontrar alternativas adequadas de ação. Pela análise da realidade, o professor não simplesmente conhece as necessidades do contexto, como pode acabar por incorporá-las, fazê-las suas, em razão do seu desejo de ajudar a transformar aquela realidade em que está atuando.

A projeção de finalidades supõe opções pautadas numa parceria entre os educadores e os responsáveis e então criar um elo para enfrentar as dificuldades e resistências inerentes ao processo educativo inovador, desprovido de rótulos. O caminho para chegar a uma prática transformadora é bem mais complexo: é a criação de um novo plano de ação do sujeito, fruto tanto da percepção de uma necessidade quanto de clareza de uma finalidade (dialética realidade-finalidade-plano de ação).

Dentro dessas concepções no processo de mudança da educação, é absolutamente fundamental concretizar nova intencionalidade para chegar à prática, não permanecer somente no nível da elaboração, cientes que não nos interessa qualquer prática, e sim a que propicia as mudanças na direção desejada, eliminando os estereótipos impostos pela sociedade e pelo sistema educacional de ensino.

Por fim, executa se a avaliação que é considerada o exercício da análise crítica por excelência: ir ao essencial, além da aparência; submeter a critérios flexíveis.

Frisamos que não estamos nos referindo à avaliação da aprendizagem, mas, sim, à avaliação como elemento constituinte da atividade humana; inclui certamente a avaliação da aprendizagem, mas vai muito além, pois necessita de um olhar diferenciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fracasso e sucesso escolar. Concepções que se associam com contextos internos - ambiente escolar - e externos – ambiente social/familiar. Nesse sentido, o fracasso escolar não é intrínseco ao sujeito, mas sim a uma produção social que se tornou um fenômeno que busca formas de representação. Partindo desse pressuposto, os comportamentos cotidianos das crianças têm sido transformados em problemas de saúde, mesmo quando se originam de razões sociais e políticas, em que são diagnosticados com supostamente, Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos, tornando a Educação Medicalizada.

É importante salientar que drogas como a Ritalina – diagnosticadas para pacientes com supostamente TDAH – além de reduzirem, de forma menos intensa, a rapidez e lucidez do raciocínio, elas produzem danos permanentes. Isso significa não só que o funcionamento do cérebro é seriamente afetado enquanto a pessoa está sob o efeito da droga, mas que também a deficiência mental vai se transformando numa deficiência neurológica irreversível. Em suma, cabe ressaltar que quando falamos em TDAH, não

podemos jamais esquecer o papel da escola, temos no Brasil um modelo de escola ultrapassado.

A prova disso é que na França, país em que o governo não é suficientemente imbecil para promulgar uma lei que proíba uma palmada na bunda, não existe nenhum caso de TDAH. Assim, por meio das pesquisas em livros, revistas, artigos, jornais, sites da internet e vídeos relacionados ao tema em questão, então realizamos uma analise minuciosa sobre os riscos, causas e consequências quando os problemas de comportamento são deslocados para o campo médico, alimentando o sonho de resolução por meio de psicofármacos.

O assunto é de grande relevância, não se trata apenas de indisciplina ou falta de atenção em sala de aula e sim de por vezes um futuro interrompido, engessado, paralisado e tudo isso para atender a demanda da sociedade moderna que criou um modelo de criança que preencha todos os parâmetros estipulados em nível governamental, bem como por um sistema educacional padronizado, em que a imagem negativa do aluno é marcada, sendo que é sabido que carências econômicas, sociais e políticas são influências preponderantes nesse processo de apropriação do conhecimento no âmbito escolar. Portanto, a prática docente está além de concepções pautadas em comportamentos e atitudes aleatoriamente rotuladas como um problema para a sociedade e que precisam a todo custo ser eliminadas para atender ao padrão rotulado pela sociedade moderna. Nesse contexto é que entra o papel de professores criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes, persistentes, acolhedores e principalmente com um olhar diferenciado, porque, antes de ser educador, o professor é gente e, independentemente da sua formação, não deve esquecer o sentimento humano, ou seja, precisam ter sempre em mente que, o aluno – sujeito aprendente – deve ser tratado com tolerância, respeito, atenção, carinho e doação. Ao trabalharmos a aprendizagem do ponto de vista da vinculação afetiva, ratificamos a ideia de que o afeto é condição *sine qua non* na relação entre aquele que ensina e o que aprende, para o rompimento das amarras que aprisionam a inteligência e impedem a sua real expressão.

Portanto, independente do grau de dificuldades e limitações que as crianças/jovens possuem, o objetivo maior é o bem estar dos educandos e a promoção de ambientes seguros, em que haja real consciência que não é possível desvincular as habilidades cognitiva e social da emoção, pois o indivíduo é um ser indivisível. Logo, como educadores, somos da opinião de que não existe processo de ensino aprendizagem que aconteça sem que a emoção seja trabalhada paralelamente ao conhecimento que nos propomos a disseminar, levando em consideração ser necessário trabalhar o afeto, a emoção que

requer paciência, pois se trata de um processo continuado que difere da metodologia de simples memorização.

Na neuropsicopedagia, defendemos a mudança disciplinar que está relacionada a uma tomada de decisão diferenciada em amplo conjunto de dimensões da realidade, seja pedagógica, seja sociopolítico-cultural: sermos portadores de um projeto de futuro para todos com nova forma de compreender a própria educação e a sociedade – nova postura, novos paradigmas.

REFERÊNCIAS

ARRAES, J. **Medicalização da Infância: O TDAH e suas controvérsias**. Disponível em <http://www.revistaforum.com.br/digital/171/medicalizacao-da-infancia-o-tdah-e-suas-controversias/. Acesso em: 12 jan. 2021.

ARAÚJO, R. **Medicar é preciso?** Consultoria Silvana Frizzo, Neurologista; Maria Aparecida Affonso Moyséis, Médica Pediatra e Professora titular do Departamento de Pediatria da Faculdade de Ciências Médicas. Revista Você Saudável. Ano 5, nº58-2015.

HOFFMANN, I. **Preste Atenção! Revista Você Saudável.** Ano 5, nº58 – 2015.

LIMA, S. V. de. **TDAH na Escola**: Estratégias de Ação Pedagógica. 2010. Disponível em: http://www.artigonal.com/educacao-artigos/tdah-na-escola-estratégia-de-acao-pedagogica-1863499.htm>. Acesso em: 12 jan. 2021

MARA, M. I & CONFORTIN, H. **TDAH e Aprendizagem**: Um desafio para a educação. São Paulo. Acesso em: 10 jan. 2021.

PIAZZI, P. L. **Aprendendo Inteligência: Manual de instruções do cérebro para alunos em gera/** Pierluigi Piazzi – 3. ed. rev. – São Paulo: Aleph 2014.

_____, **Estimulando a Inteligência: Manual de instruções do cérebro do seu filho/** Pierluigi Piazzi – 2. ed. rev. – São Paulo: Aleph 2014.

NEUROSOBW. **Como trabalhar Pedagogia no TDAH?** Disponível em: https://www.google.com.br/amp/s/neurosober.com.br/comotrabalhar-pedagogia-no-tdah/amp/ - São Paulo.

PINHEIRO, S. **Crianças com transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade (TDAH) no Ambiente Escolar.** Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação – Campus 1/2010.

Revista Territórios

BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

GLÁUCIA KELLY FEITOZA MENDES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista(2012). Pós Graduação em Ludopedagogia pelo Instituto Nacional de Educação e Cultura(INEC). Professor de Educação Infantil no CEI Yojiro Takaoka e Professor de Ensino Fundamental I na EMEF Marina Melander Coutinho.

RESUMO

O lúdico faz parte do processo de desenvolvimento intelectual da criança, favorecendo também o desenvolvimento de várias capacidades e todas são importantes para que esse desenvolvimento seja saudável. Alguns profissionais da educação, por falta de conhecimento ou até por falta de vontade não consideram o brincar como parte do processo educativo, impedindo assim o crescimento e desenvolvimento social, cognitivo e afetivo da criança de forma natural. Diante do exposto, em que influencia o brincar no desenvolvimento da criança? Como e por que as brincadeiras devem ser consideradas uma interação lúdica séria e parte do processo? Qual é a dificuldade dos educadores em associar o papel de ensinar com o ato de brincar? A finalidade geral desse artigo é levar os educadores a questionar-se sobre o lúdico, enfatizando a importância de a criança construir com seu desenvolvimento físico, cognitivo e social, compreendendo a importância da ação do brincar escolar cotidianamente, de forma espontânea e livre, permitindo que a criança explore seu potencial de forma ampla e prazerosa.

Palavras-chave: brinquedos; brincadeiras; jogos e o desenvolvimento cognitivo.

INTRODUÇÃO

Sabemos que o brincar faz parte do desenvolvimento da criança, sabemos que elas brincam e assim conhecem o mundo e nele se situam, a criança brinca e assim ela aprende e explora todo o universo a sua volta.

Ela se reconhece através de seu brincar e coloca em evidência suas emoções, seus medos e explora suas habilidades, quando participa de jogos ela é desafiada e se desafia e assim ela constrói novos saberes.

A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica (e também por outras).

Se acrescentarmos a isso a oportunidade de ser parte de uma experiência que, embora possivelmente exigente, não é ameaçadora, é isenta de constrangimento e permite ao participante uma interação significativa com o meio ambiente, as vantagens do brincar ficam mais aparentes.

Mas o brincar também proporciona uma fuga, às vezes das pressões da realidade, ocasionalmente para aliviar o aborrecimento, e às vezes simplesmente como relaxamento ou uma oportunidade de solidão muitas vezes negadas as crianças no ambiente atarefado do cotidianos

BRINCAR SEGUNDO RCNEI

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança desde muito cedo, poder representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação.

Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imaginação, a memória. Amadurecem também algumas capacidades de socialização e experimentação de regras de papéis sociais. De acordo, ainda com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil RCNEI (1998), no ato de brincar, os sinais, gestos, objetos e espaços valem e significam outra coisa além daquilo que aparentam ser.

Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa.

Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais.

Considerando-se os RCNEI (1998) as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania deve estar embasada nos seguintes princípios:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc;

- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

- O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua idade.

A estes princípios cabe acrescentar que a criança tem o direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições.

O Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa favorecer o diálogo com propostas e currículo que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas.

Nessa perspectiva, o uso deste referencial tem a pretensão de fazer sentido, se traduzido a vontade dos sujeitos envolvidos com a educação das crianças, sejam pais, professores, técnicos e funcionários, de incorporá-lo no projeto educativo da instituição ao qual estão ligados.

Orientador de ações na busca de melhoria da qualidade da educação infantil brasileira, por outro lado, não tem a pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional.

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentárias, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaços físicos adequados, materiais em quantidades e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com as faixas etárias nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição.

O Referencial foi criado para ajudar na melhoria da educação para os professores de educação infantil terem algum respaldo teórico na hora de ensinar e educar.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Segundo Piaget(apud Rappaport,s1981), o desenvolvimento ocorre no sentido de o sujeito adquirir uma determinada visão do mundo que o cerca, que lhe permita um estado de adaptação e de equilíbrio em relação às situações às quais está continuamente exposto.

O sujeito pré-operacional está sujeito a uma variedade de estimulações, que lhe ampliaram consideravelmente as oportunidades de relação com o universo.

A criança partirá de um mundo restrito ao ambiente doméstico, onde atua basicamente através de suas capacidades sensoriais motoras, para uma tentativa de inserção numa sociedade mais ampla.

Na fase pré-operacional existe já certo interesse pelos companheiros de mesma idade, mas o tipo de contato social se limita mais a um estar junto do que fazer alguma coisa junto. É comum ver grupinhos de crianças entre 3 a 5 anos num mesmo local, por exemplo, em um tanque de areia, ou um quintal de casa, ou ainda uma sala de escola maternal, envolvidos em algum tipo de atividade (Rappaport,1981).

Segundo Friedmann (1996, p. 57) Piaget dá muita importância ao caráter construtivo do desenvolvimento cognitivo da criança, rejeitando a visão de que as ideias são inatas, adquiridas sem esforço ou transmitidas hereditariamente.Também reconheceu que o desenvolvimento intelectual é produto da própria atividade da criança, que não para de estruturar e reestruturar seu próprio esquema, de construir o mundo à medida que o percebe.

O desenvolvimento é responsável pela formação dos conhecimentos: ele sempre resulta de uma interação entre o sujeito, principal fonte do desenvolvimento, e o meio.

A aquisição de conhecimento depende do desenvolvimento: a assimilação de determinadas informações é possível em certos níveis de desenvolvimento. Para Kishimoto (1999,p.16) Froebel parte do pressuposto de que, “manipulando e brincando com materiais como bola, cubo e cilindro, montando e desmontando cubos, as crianças estabelecem relações matemáticas e adquirem noções primárias de Física e Matemática, além de desenvolver noções estéticas.”

Os jardins da infância de Froebel são organizados na Alemanha em torno dos dons, termo que designava os materiais educativos de livre manipulação pelas crianças. Seus estudos são centrados na evolução natural da criança na ideia que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada a partir de atividades espontâneas que são primordiais e construtivas para o crescimento físico, mental e moral.

FASE DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O trabalho de Piaget (1970) é importante para educação e para os educadores, porque ele nos oferece uma descrição de como se desenvolvem as mentes das crianças em suas diferentes fases como: Sensório-motor (0 a 2 anos), nessa fase a atividade intelectual da criança é de natureza sensorial e motora. A principal característica desse período é a ausência da função semiótica, isto é, não representa mentalmente os objetos.

Pré-operatório (2 a 7 anos), nessa fase a criança tem a capacidade de substituir um objeto ou um conhecimento por uma representação, isso devido a função simbólica.

Nesse estágio a criança já não depende unicamente de suas sensações e de seus movimentos, mas já distingue um significador (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele significa.

É importante ressaltar nessa fase, o caráter lúdico do pensamento simbólico que também é conhecido como estágio da inteligência simbólica, porém a fase anterior não está esquecida ou abandonada e sim mais sofisticada, permitindo uma melhor exploração do ambiente e melhoria na aprendizagem.

A criança nesse estágio é egocêntrica, centrada em si mesma e não consegue se colocar abstratamente no lugar do outro, não aceita a idéia do acaso e tudo deve ter uma explicação, se deixa levar pela aparência sem relacionar os fatos.

O raciocínio infantil é transdutivo, indo do particular ao particular, o juízo não é lógico por ser centrado no sujeito, nas experiências passadas e nas relações que estabelece em função das mesmas.

Os desejos, as motivações e todas as características conscientes, morais e afetivas são atribuídas às coisas (animismo).

Na medida em que a criança começa a sair do seu egocentrismo e perceber a necessidade da justiça, da responsabilidade individual e coletiva, amoral, que no princípio era heterônoma, passa a autônoma.

Para as crianças até os cinco ou sete anos de idade, os processos psicológicos internos têm realidade física: ela acha que os pensamentos estão na boca e os sonhos estão no quarto.

Dessa confusão entre o real e o irreal surge a explicação artificialista, se as coisas existem é porque alguém as criou. Estágio das operações concretas (7 aos 11 anos), nessa fase a criança já possui uma organização mental integrada, é capaz de ver a totalidade de diferentes ângulos.

Apesar de ainda trabalhar com objetos, agora são representados e há uma flexibilidade de pensamento permitindo avanços na aprendizagem. Estágio das operações formais (12 anos em diante), nessa fase ocorre o desenvolvimento das operações de raciocínio abstrato.

A criança se liberta inteiramente do objeto, inclusive o representado, operando agora com a forma, situando o real em um conjunto de transformações.

Corretamente sobre as proposições em que acredita, ou que ainda não acreditam que considera hipóteses. Têm início os processos de pensamento hipotético-dedutivo.

Uma das características da obra de Piaget é que a fase seguinte não substitui, nem mata a fase anterior, mas a incorpora, o que era todo, vira parte do nível seguinte, o prazer lúdico não é substituído pelo simbólico, porque se for morto não tem o simbólico num sentido legal.

Cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que a criança possa desenvolver-se e interessar-se pelas matérias escolares pela motivação das atividades lúdicas.

É nesse contexto que a ludicidade deve ser pensada e colocada em prática na sala de aula, deixando de ter espaço apenas na hora do recreio, para fazer parte da prática pedagógica.

Desta forma, introduzir o jogo no contexto escolar é oportunizar a criança a vivenciar a magia a fantasia do plano social. Segundo Piaget (1970), caso a criança seja privada de brincar em qualquer etapa de sua infância,terá problemas na construção de seu futuro, visto que crianças que brincam transformam-se em adolescentes menos agressivos.

A criança sente necessidade de brincar e jogar sem que seja impedida de usar sua imaginação simbólica, porque este é o instrumento que fornece meios para ela assimilar o real aos seus interesses e desejos.

O desenvolvimento da criatividade é resultante da ação do indivíduo no jogo, no qual ele exerceu seu poder criador, elaborando estratégias, regras e cumprindo-as.

Mas além de todos esses fatores externos, os educadores necessitam conhecer determinados componentes internos dos seus alunos para orientá-los em uma aprendizagem significativa.

PARA COMPREENDER O COMPLEXO DO BRINQUEDO

Brinquedo: possibilidade de relacionamento com o mundo dos objetos; a posse pode ter valores, reconhecidamente, mais positivos; Coleções não são privativas de crianças,

adultos podem colecionar brinquedos; Decoração com brinquedos permite expor a imagem da infância no próprio quarto.

O brinquedo é o suporte que estrutura a atividade, assim como a maior parte dos objetos da cultura, trazendo ainda nessa estrutura uma herança – transmitida através do objeto à criança e imagens que remetem ao mundo real.

O brinquedo propõe à criança um suporte indireto de identificação. O objeto apoia e orienta a ação lúdica, desde que a criança o decodifique conforme o esperado.

O objeto carrega uma cultura lúdica. O papel do brinquedo é guiar a ação, ser o sustentáculo dela e torná-la possível.

O “brinquedo” já não é brinquedo, é material pedagógico ou didático, segundo KISHIMOTO (2003, p. 19).

São por estas questões que o educador deve ter, em sua estratégia de ensino, os recursos da brincadeira. Como se pode perceber trata-se de um recurso facilitador da aprendizagem e desenvolvimento infantil; bem como uma possibilidade de resgatar aspectos subjetivos que defrontam com os elementos da realidade externa, permitindo assim uma experiência viva e criativa com o conhecimento (Freire, 1997).

A BRINCADEIRA E SUAS DEFINIÇÕES

A brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos (WAJSKOP, 2007 p.25).

Segundo (Wajskop, 2007 p.25) através da brincadeira a criança tem a possibilidade de sair do mundo real, incorporando diversos papéis sociais por meio do lúdico.

Compreendendo dessa forma o seu papel na sociedade; Kishimoto (1993) define a brincadeira como ato de brincar, exercendo um comportamento sem regras fixas, e que tem uma singularidade interna determinada pelo desejo, pela imaginação e criação da criança.

Considera que a criança estabelece relações íntimas e inúmeros significados, não existindo um sistema de regras fixas que regule e estruture a ação lúdica.

De acordo com Kishimoto (1993), as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento e a educação da criança, pois o lúdico desenvolve a atenção, a imitação, a memória, além de amadurecê-la para a vida em grupo, através da intenção e da utilização de regras e papéis sociais.

Os momentos de lazer da criança na escola devem ser livres, porque ela gosta de brincar. A atividade física pode facilitar a alteração positiva da imagem corporal. As

diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico permitiram a construção da criança como um ser brincante (WAJSKOP, 1995) e a brincadeira deveria ser utilizada como uma atividade essencial.

Sem dúvida, foi necessário um longo período até se chegar nessas conclusões e a brincadeira ser levada como algo “sério”. Hoje, esta importância e seriedade em relação ao tema podem ser expressas através do advento das brinquedotecas, dos congressos cujo tema central é a brincadeira infantil, do crescente número de artigos e trabalhos científicos com base no estudo das brincadeiras, etc.

Na educação, não podemos deixar de nos referir ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) que ressalta a importância da brincadeira quando afirma que educar significa “propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas” (p.23).

Segundo Wajskop, enfatiza que a brincadeira é uma ferramenta fundamental no desenvolvimento da criança, como verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, na vivência ativa com outras crianças e objetos, possibilitando descobertas pessoais ou direcionadas pelo educador.

Por outro lado, vale a pena ressaltar que apenas na era do Romantismo que a brincadeira passou a ser vista como expressão da criança e a infância a ser compreendida como um período de desenvolvimento específico e com características próprias.

Neste período as principais brincadeiras eram: peões, cavalinhos de pau, bola, etc. (KISHIMOTO,1990).

De acordo com a autora Kishimoto, a criança aprendia a brincar só, ou com mediações de adultos, incentivando a descoberta de nomear a brincadeira ao brincar. Com regras e significados, podendo ganhar como perder.

Com motivações em desenvolver o que aprendeu (WAJSKOP,1995). É importante ressaltar que o brincar faz parte da infância, porém, em várias ocasiões, os adultos (pais ou professores) propõem determinadas atividades para as crianças que parecem não cumprir os critérios acima discutidos, mas que são chamadas de “brincadeiras” pelos próprios adultos.

Atenção! Se a atividade é imposta ou se parece desagradável para a criança, tudo indica que não se trata de uma brincadeira, mas de qualquer outra atividade.

Como análise da autora, uma mesma atividade pode ser considerada uma brincadeira para uma criança, mas não para outra, o que torna o trabalho do educador ainda mais

complexo. Segundo (WAJSKOP 2007,p 31) reiterando as ideias de Brougere, ressalta que a brincadeira:

...é o lugar da socialização,da administração da relação com outro, da apropriação da cultura, do exercício da decisão e da invenção,mas tudo isso se faz segundo o ritmo da criança e possui um aspecto aleatório e incerto. Não se pode organizar,a partir da brincadeira, um programa pedagógico preciso.Aquele que brinca pode sempre evitar aquilo que não gosta. Se a liberdade caracteriza as aprendizagens efetuadas na brincadeira, ela produz também a incertitude quanto aos resultados. De onde a possibilidade de assentar de forma precisa as aprendizagens na brincadeira. Este é o paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem fabuloso e incerto.

De acordo com Brougere (1989, p. 36), a criança através da brincadeira se descobre como ser social, aprendendo a relacionar-se com outras crianças, tomar decisões quando necessárias e tornando-se um ser criativo.

Também através da brincadeira a criança adquire a cultura do seu tempo, internalizando-a para compreendê-la. Segundo o Psicólogo Vygotsky (1984, p.117), é na brincadeira que a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do comportamento diário.

A criança vivencia uma experiência no brinquedo como se ela fosse maior do que é na realidade. Para este pesquisador, o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança (Wajskop 2007. P.32).

De acordo com Vygotsky (1984), através da brincadeira a criança deixa seu comportamento infantil normal, imaginando ser um personagem que ela assume naquele momento através do objeto (brinquedo), por ela escolhido. Segundo (Wajskop 2007. P.34), para Vygotsky, a aprendizagem configura-se no desenvolvimento das funções superiores através da apropriação e internalização de signos e instrumentos em um contexto de interação.

A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo mediante o qual as crianças acedem à vida intelectual daqueles que as rodeiam.

E por isso que, para ela, a brincadeira:

... cria na criança uma forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando os seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (1984:114).

De acordo com Vygotsky, a brincadeira desperta na criança desejos de assumir um papel imaginário de acordo com seu conhecimento de cultura social.

Brincando a criança imagina, imita, resolve problemas, toma atitudes, valoriza e respeita o próximo, internaliza regras. Aprendizagens necessárias para tornarem-se sujeitos históricos de direitos, autônomos e criativos.

A brincadeira é o resultado de relações interindividuais, portanto, de cultura. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social.

Aprende-se a brincar (WAJSKOP 2007.p 29). Portanto, a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos (Wajskop 2007, p.35).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança que brinca é mais feliz e com certeza se tornará um adulto melhor. O professor deve ser um mediador de brincadeiras livres e dirigidas, deve buscar estratégias por meio das quais venha aguçar a sensibilidade de cada criança, pois todos os indivíduos possuem capacidades de utilizar todas as inteligências, para desenvolver-se integralmente.

É importante que haja mudança dos paradigmas educacionais, não só por parte da escola, mas principalmente nas práticas dos professores, tendo em vista que cada indivíduo possui formas diferentes de pensar e aprender.

Entender a brincadeira como parte do processo educativo é algo que deve ser discutido e colocado em prática, reconhecer a importância do brincar para a criança, pois brincar abre diversas possibilidades para que a criança amplie seus saberes e explore com as demais novas habilidades.

A escola também precisa compreender essa importância e trabalhar em parceria com as famílias, para que elas também entendam que brincar não é mera distração ou perda de tempo.

O profissional comprometido com a formação do seu educando se permite diagnosticar, participar, intervir quando necessário e não só transmitir conhecimento.

Objetivando a formação de cidadãos, críticos, reflexivos, sujeitos históricos, socialmente construídos, garantindo o seu direito de ser criança. “Você pode descobrir mais sobre uma pessoa em uma hora de brincadeira do que em um ano de conversa” (PLATÃO).

REFERÊNCIAS

BROUGERE, GILLE. Brinquedos e Companhia. Cortez, 1995

BROUGERE, GILLE. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: limites e possibilidades. Seminário Pedagógico Internacional. São Paulo, 1994.

FARIA, ANÁLIA RODRIGUES de. O desenvolvimento da Criança e do adolescente, segundo Piaget.Ed.Ática,3.Ed. 1995.

FRIEDMMANN, ADRIANA.” A criança na Brinquedoteca”. Revista do Professor de Educação Infantil, V.7,1994.

KISHIMOTO, TIZUKO MORCHIDA (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 10.Ed. São Paulo, Cortez, 2007.

KISHIMOTO, TIZUKO MORCHIDA (org). O brincar e suas Teorias. Cengage Learning, 2002.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília MEC/ SEF, 1998. 3 V.: IL.

VYGOTSKY,L. S. A formação social da mente. Martins Fontes, 1987.

Revista Territórios

DESCOBERTA DA ALFABETIZAÇÃO

GRAZIELE SUNIGA GONÇALVES

Graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Braz Cubas (2006); Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho (2014); Pós Graduação em Gestão Escolar pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (2016); Pós Graduação em Alfabetização e Letramento pela Universidade Integradas Campos Salles (2018); Professora de Educação Infantil I na EMEI Marechal Tito.

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade apresentar os estudos sobre a Alfabetização, em como os métodos alfabetizadores são utilizados nas salas de aula. Conhecer um pouco da história da alfabetização que nos leva a reflexão sobre o processo da aquisição da leitura e escrita, pois sabemos que os conceitos de alfabetização surgem com a necessidade social. Antecedendo toda a discussão teórica, foi traçado um histórico sobre a alfabetização. Assim o estudo em questão nos leva a um novo paradigma teórico, o alfabetizar de forma significativa, que contribuirá para um repensar do educador atuante nas classes de alfabetização, onde o mesmo refletirá sobre sua prática pedagógica, podendo reconstruí-la.

Palavras-chave: Alfabetização; Escrita; Métodos de Alfabetizar.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo levantar estudos sobre a Alfabetização. Visa-se conhecer um pouco da história da alfabetização e letramento no Brasil, além de aprender sobre o processo de invenção da escrita na humanidade, bem como os passos para a aquisição da escrita pela criança.

Conhecer um pouco sobre a história da alfabetização no Brasil pode auxiliar na reflexão dos processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem atualmente nas escolas.

Verifica-se ao longo do texto que os conceitos são inventados conforme as necessidades sociais. Precisamos letrar e alfabetizar hoje, porque isso é uma necessidade social, inventada pelos homens ao longo da humanidade.

Propõe-se apresentar o conceito de alfabetização e de fazer um breve histórico da educação voltada à alfabetização no Brasil. Não nos aprofundaremos nos acontecimentos históricos. No entanto, quanto mais verifica-se sobre tais acontecimentos e relacionar esta disciplina com as de História e de História da Educação, mais tem-se a oportunidade de refletir sobre os acontecimentos e sua repercussão para o ensino da alfabetização.

HISTÓRIA DA ESCRITA

Alfabetizar significa tornar o indivíduo apto para ler e escrever. Soares (2004), na busca por algumas definições em torno dessa temática, discute os termos: analfabeto; analfabetismo, alfabetização e alfabetizado.

> *Analfabetismo é o estado ou condição da pessoa que é analfabeta. Analfabeto é aquele "(...1 que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever)" (SOARES, 2004, p.30).*

Fatos historicamente comprovados nos relatam que a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos que provavelmente eram usados para contar o gado, na época em que o homem já domesticava os animais e possuía rebanhos. Essas marcas eram utilizadas, também, para as trocas e vendas, representando a quantidade de animais ou produtos negociados. Além dos números, era preciso inventar símbolos para os produtos e os nomes dos proprietários.

As pessoas que não pretendiam se tornar escribas, aprendiam sem ir à escola. A alfabetização dava-se com a transmissão de conhecimentos relativos à escrita de quem os possuía para quem queria aprender. A decifração da escrita era vista como um procedimento comum. Não era preciso fazer cópias nem escrever: bastava ler. Para quem sabe ler, escrever é algo que vem como consequência.

Quando dizemos que o analfabetismo no Brasil ainda possui taxas elevadas, queremos dizer que temos uma condição com muitas pessoas que não sabem ler e escrever. Para mudar essa condição, é preciso alfabetizar, ou seja, ensinar o indivíduo a ler e a escrever. O processo de alfabetizar é chamado de alfabetização.

Na história do Brasil, desde a colonização, há a preocupação cada vez maior com a alfabetização da população, embora com tantas incoerências e dificuldades. Pelas necessidades sociais de alfabetizar as pessoas, foram criados meios de verificar, por meio de pesquisas e avaliações, se elas eram e são alfabetizadas.

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Quando o Brasil se tornou colônia de Portugal, algumas iniciativas voltadas à alfabetização começaram a ser realizadas. A partir principalmente de 1549, os padres da Companhia de Jesus criaram "escolas de ler, escrever e contar". Essas escolas tinham o objetivo de catequização, cristianização e instrução aos índios (MORTATTI, 2004).

A escola era um meio dos padres ensinarem aos índios a cultura portuguesa, os hábitos, costumes, religião. Os índios que tinham uma cultura de ensino pela oralidade foram aos poucos apresentados à escrita alfabética e à língua portuguesa, que se constituía para eles como a segunda língua. Passaram de uma cultura ágrafa, ou seja, centrada na comunicação oral sem nenhuma forma de prática escrita, para uma cultura grafocêntrica, que tem como centro o sistema de escrita.

A cultura indígena, baseada na oralidade, não era uma marca somente desses povos, pois como afirma Candeias (2010), foi a partir do século XVI que as sociedades ocidentais passaram da cultura oral para uma baseada na escrita.

Além dos índios, os padres misturaram nas escolas os mestiços, colonos e órfãos vindos de Portugal. Para os filhos dos colonizadores foi criado o Curso de humanidade com o objetivo efetivo de habilitá-los para o ingresso em universidades portuguesas (MORTATTI, 2004).

Essa organização de ensino das primeiras letras continuou até a expulsão dos jesuítas, em 1759. A partir daí se inicia uma organização da instrução pública visando à sistematização das "aulas régias" organizadas pelo Estado (Portugal) (MORTATTI, 2004).

Marques de Pombal cria as aulas régias de latim, grego e retórica, com novos métodos de ensino. Nesse momento, os professores ingressavam no magistério por meio de concursos e eram denominados professores régios. Especificamente sobre o ensino das primeiras letras,

> *Portugal expediu, no mesmo ano de 1759, para todas as capitanias, uma cartilha manuscrita e um manual de ensino das primeiras etapas de alfabetização silábica, seguidos do ensino da gramática latina elementar, para servir de guia aos professores que se improvisariam. (MARCÍLIO, 2005, p. 20).*

Embora Portugal tivesse expedido até uma cartilha destinada à alfabetização, a escola primária não era regulamentada no Alvará de 1759. Ficou assim improvisada durante 13 anos, até a Reforma de 1772 (MARCÍLIO, 2005).

Com a Proclamação da Independência do Brasil, em 1822 se inicia o esforço para a gratuidade da instrução primária que buscamos até os dias atuais (e só recentemente conseguimos para a maioria da população!).

Durante o Império, apesar das iniciativas e propostas para o ensino das primeiras vimos estarem presentes no Brasil, ainda atingia uma parcela muito pequena da sociedade. Como a esfera pública não conseguia atingir a todos, havia uma iniciativa da voltada à aquisição das primeiras letras e as crianças estudavam conforme outras possibilidades das famílias.

Nessa época, a preocupação era principalmente com o ensino da leitura e não escrita. Mortatti (2004) afirma que esse fato ocorria porque era muito dispendioso e é necessário para o ensino da escrita e também era atribuída maior importância para saber ler do que escrever. Saber escrever estava associado a saber escrever o nome ou a caligrafia.

Com a Proclamação da República, em 1889 aumentaram as iniciativas para a inação de oportunidades para a instrução primária.

> *A Reforma Caetano de Campos foi realizada em 1890, por meio de um Decreto. As ideias de Caetano de Campos foram influenciadas pelo pensamento norte-americano. Os princípios foram os de escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica. Mais sobre esse assunto você pode ler no artigo de Jane Soares de Almeida, intitulado "Currículos da escola Normal Paulista (1846-1920): Revendo uma trajetória" (ALMEIDA, 1995).*

A partir do século XIX, as enquetes sobre alfabetização consideravam alfabetizadas as pessoas capazes de escrever o próprio nome (BRITTO, 2007). Perceber o que era avaliado (no caso, saber escrever o nome) nos auxilia na compreensão daquilo que deveria ser ensinado e o que era alfabetizar. Veremos ao longo do tempo, que as avaliações vão mudando e novas exigências são realizadas.

O século XX foi considerado o século da escola. Durante esse período ocorreu um aumento demográfico altíssimo, que fez uma barreira à universalização da educação fundamental. Atrelado ao movimento de escolarização está o de alfabetização. Notamos a partir desse século, maior empenho com a escolarização e, consequentemente, com a alfabetização.

Segundo Monteiro (2010), nas duas primeiras décadas do século XX ocorreram mudanças na educação. Tais mudanças foram provocadas pela expansão da instrução pública, pela oficialização do método analítico, pelo contexto político e econômico, pela Primeira Guerra Mundial, pela urbanização e pelos imigrantes.

Houve uma Reforma em 1920, na gestão Sampaio Dória, que colocou novas exigências voltadas às práticas do ensino da leitura e da escrita. Conforme aponta Mortatti (2004), algumas palavras que utilizamos atualmente surgiram nessa época. É o caso das palavras: analfabeto, analfabetismo, alfabetização, alfabetizado.

ANALFABETO, ANALFABETISMO, ALFABETIZAÇÃO, ALFABETIZADO

A Reforma Sampaio Dória foi um movimento com uma dimensão moral/ nacionalizante que tinha como lema a soberania nacional e a erradicação do analfabetismo. Mais informações sobre esse assunto você encontra no livro "Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira", da autora Cecília Hanna Mate, 2002.

A partir de 1920 a educação recebeu influências da Escola Nova. Alguns dos nomes que foram responsáveis por esse movimento no Brasil foram Antônio de Carneiro Leão, Lourenço Filho, Francisco Campos e Anísio Teixeira.

A partir da década de 1930, houve a presença da psicologia para explicar os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Esse período também foi marcado pelos Testes ABC de Lourenço Filho. Esses testes tinham o objetivo de verificar a maturidade da criança para o aprendizado da leitura e da escrita.

Nos anos de 1940, passou a ser considerada alfabetizada a pessoa que demonstrasse capacidade para ler e escrever um bilhete simples. Em 1958, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propuseram uma definição de pessoa alfabetizada e analfabeta. De um lado, a pessoa alfabetizada seria capaz de ler e escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana; por outro, a analfabeta não conseguiria nem ler nem escrever uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana (BRIM, 2007).

A partir da década de 1970, houve um intenso aumento de estudos e pesquisas sobre a alfabetização. Em 1983, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implantou o Ciclo Básico de Alfabetização, durante o governo Franco Montoro. Esse governo afirmava a necessidade dessa proposta devido aos elevados índices de reprovação e de analfabetismo. Em 1988, foi incorporada uma nova proposta para opção didático-pedagógica denominada construtivismo (assunto que abordaremos em momentos posteriores).

Apesar do construtivismo se constituir como a proposta teórica mais difundida no Brasil nos últimos trinta anos, há outras abordagens que estão sendo estudadas e propostas como é o caso do interacionismo linguístico e da psicologia soviética.

Atualmente, o censo populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para estabelecer o índice de analfabetismo, indaga aos entrevistados se existe em sua casa alguém que não saiba ler e escrever. Ou seja, é a própria população que

determina se domina ou não a leitura e a escrita. Esses dados se juntam aos dados do INAF (BRITTO, 2007).

Os dados atuais mostram um crescente aumento do número de pessoas alfabetizadas. Segundo Britto (2007), esse fato se deve a quatro fatores:

- O desenvolvimento econômico ampliou as necessidades de domínio do processo produtivo por parte do trabalhador e, por isso, há necessidade de pessoas com domínio da leitura e escrita;
- O intenso processo de urbanização que prevê a escrita em sua base;
- O desenvolvimento da tecnologia e a sua operação exigem disposição de um domínio significativo da leitura e escrita;

  E o último resultante das três anteriores:
- A escolarização universal. "A escola tornou-se uma instituição central na inserção dos sujeitos no sistema produtivo e na lógica de funcionamento da sociedade urbano-industrial". (BRITTO, 2007, p.22-23).

O nível "rudimentar" corresponde à capacidade da pessoa de localizar informações explícitas em textos muito curtos; o nível "básico" é semelhante ao nível "rudimentar", mas os textos são menos curtos. No nível "pleno" a pessoa é capaz de ler textos longos, localizar várias informações, estabelecer relações entre dois textos. Balizar inferências e sínteses (BRITTO, 2007).

AVALIAÇÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A avaliação proposta é o "Programa Internacional de Avaliação de Estudantes" (PISA), desenvolvido conjuntamente pelos países-membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As avaliações são realizadas por esses países e alguns convidados, como é o caso do Brasil que internamente é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (BRASÍLIA, 2001).

Na primeira avaliação do PISA, em 2000, a classificação do Brasil não foi adequada. Entre os quarenta e três países avaliados, o Brasil ficou em 39° lugar, com a média de 396,03. Em 2003 a situação foi parecida, ficou em 38° lugar, com a média de 402,80. Na última avaliação, em 2006, entre 56 países, o Brasil ficou em 49°, com a média 392,89, ainda pior que a anterior (PISA, 2009).

Esses dados demonstram um panorama geral da realidade brasileira diante de outros países. Vale o destaque para mais duas avaliações internas, pois revelam a realidade educacional das crianças de ensino fundamental: Prova Brasil — promovida pelo

INEP/MEC (Ministério da Educação e Cultura), desde 2005, para alunos de 4ª e 8ª série de ensino fundamental das escolas urbanas; e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) — promovido pela Secretaria do Estado de São Paulo, desde 1996, para todas as escolas públicas estaduais, especificamente para 2ª, 4ª, 6ª e 8ª série do ensino fundamental e 3° ano do ensino médio.

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NA SOCIEDADE E NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Muitos esforços precisarão ser realizados para mudarmos o quadro que nos encontramos, para tanto, é necessário conhecermos um pouco sobre a construção da escrita na sociedade e no desenvolvimento infantil.

A compreensão sobre o desenvolvimento da escrita, ao longo da história, tem pontos análogos com a aquisição da escrita na criança. Realizar um paralelo entre esses dois processos contribui para compreendermos como a criança domina essa forma de expressão tipicamente humana.

Conforme aponta Andrade (2001), a escrita surgiu no período chamado neolítico. Sua história pode ser dividida em três fases: pictória, ideográfica e alfabética.

A fase pictória se configura pela representação realizada pelo homem por meio de desenhos ou pictogramas. Eles não eram associados a nenhum som, mas sim à imagem do que se desejava representar, dessa maneira se quisessem dizer boi desenhavam um boi (ANDRADE, 2001).

A fase ideográfica é representada por símbolos que se referem diretamente a uma ideia. As escritas ideográficas mais importantes são a egípcia (chamada de hieroglífica) e a mesopotâmia (suméria). Para você entender melhor, um exemplo, é o sinal de trânsito, quando vemos um sinal verde já entendemos o que essa ideia significa.

A terceira e última fase se caracteriza pelo uso das letras. Elas nasceram do ideograma, mas diferente deles, perderam o valor ideográfico e passaram assumir uma nova função de escrita, a representação fonográfica. 0 homem começou a usar um símbolo para representar um som.

O processo da aquisição da escrita na criança se inicia quando são apresentados os primeiros signos visuais a ela. Esses signos auxiliam também o nascimento da linguagem oral. O desenvolvimento infantil, a partir dos gestos como a manifestação primeira das comunicações, abordará em seu percurso o desenho e os jogos de faz-de-conta como pontes para chegar à superioridade da linguagem escrita (VYGOSTSKY, 1995).

> *O desenho e o faz-de-conta são duas linguagens imprescindíveis na história do desenvolvimento da linguagem escrita. O gesto é utilizado no auxílio direto para a aquisição da representação simbólica, mediado pela linguagem verbal. Outras linguagens e atividades também são de suma importância para a humanização, desenvolvimento e formação das funções psíquicas superiores no indivíduo (VALIENGO, 2008).*

Optamos aqui em apresentar os estudos de Luria (2001) sobre a temática em questão. Luria (2001) observou o momento em que a criança descobre o simbolismo da escrita. A investigação mostrou que sua história começa muito antes de o professor ensinar a traçar as letras.

> *O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 2001, p. 143).*

Luria e Vygotsky no início do século XX realizaram estudos acerca do desenvolvimento da escrita na criança. No final do século XX, a partir da década de 1970, Ferreiro e Teberosky realizaram estudo análogo, mas sem conhecerem os estudos realizados por Luria e Vygotsky. São dois pontos de vista diferentes sobre o mesmo assunto. Para conhecer mais, veja o livro Psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky, o texto – de Luria. Se essa temática interessar a você, leia também o artigo publicado pela Ferreiro (1994), intitulado: "Luria e o desenvolvimento da escrita”

Luria (2001) discute como ocorre o desenvolvimento da aquisição da escrita, não a partir do momento em que a criança escreve, mas antes dele, descrevendo os estágios pelos quais as crianças passam. Segundo o autor, duas condições são imprescindíveis para a criança ser capaz de escrever:

- A relação da criança com as coisas deve se organizar em dois grupos: aquele objeto interessante à criança para brincar, ou o objeto como instrumento auxiliar que possui um sentido funcional;
- A criança deve ser capaz de controlar o seu próprio comportamento.

> *Quando apresenta estas condições significa que as formas intelectuais do sujeito começaram a se desenvolver. A escrita é uma das ferramentas auxiliares com a função de recordar e transmitir ideias e conceitos (LURIA, 2001, p. 146).*

Luria (2001) realizou alguns experimentos com crianças e observou alguns estágios que não são dependentes da idade que a criança tem:

A criança não vê na escrita um instrumento no qual possa se comunicar e, portanto, recusa-se a anotar para recordar;

A escrita passa a ser somente uma imitação, então, a criança imita a forma externa, similar àquela que o adulto realiza. Neste caso o ato de escrever está dissociado de seu objetivo imediato (recordar) e não possui o significado como signo auxiliar. Para tanto, é necessário ver algum adulto escrever;

A relação da criança com a escrita muda, porque ela passa a utilizá-la como recurso auxiliar da memória. Neste momento, ela não dispõe mais a escrita em linha reta, como fazia anteriormente. Quando solicitada a ler as frases escritas por ela, lembra a partir de um dos signos registrados por ela. Logo depois que escreveu é capaz de lembrar, mas depois de algum tempo, nem ela mesma se lembra.

Esta fase apresenta dois elementos:

- Organiza o comportamento da criança, embora não possua um conteúdo próprio;
- Indica algum significado, mas ainda não determina qual é;

A criança diferencia o signo e passa a diferenciá-lo e fazê-lo representar por um signo específico. Para isto, pode percorrer dois caminhos distintos: representar sem alterar os rabiscos imitativos e realizar uma transição de representação para o pictograma. Se esta diferenciação ocorre com sucesso, transforma um signo estímulo em um signo-símbolo e o desenvolvimento acontece.

A escrita, neste momento, precisa ser uma grafia diferenciada. Os fatores número e forma são a ela inerentes, desta forma quando a criança é solicitada a escrever uma palavra referida a um objeto grande ela usa muitas letras, ou uma "escrita" extensa.

Luria (2001) realizou alguns experimentos com crianças e observou alguns estágios que não são dependentes da idade que a criança tem:

A criança não vê na escrita um instrumento no qual possa se comunicar e, portanto, recusa-se a anotar para recordar;

A escrita passa a ser somente uma imitação, então, a criança imita a forma externa, similar àquela que o adulto realiza. Neste caso o ato de escrever está dissociado de seu objetivo imediato (recordar) e não possui o significado como signo auxiliar. Para tanto, é necessário ver algum adulto escrever;

A relação da criança com a escrita muda, porque ela passa a utilizá-la como recurso auxiliar da memória. Neste momento, ela não dispõe mais a escrita em linha reta, como fazia anteriormente. Quando solicitada a ler as frases escritas por ela, lembra a partir de um dos signos registrados por ela. Logo depois que escreveu é capaz de lembrar, mas depois de algum tempo, nem ela mesma se lembra.

A quantidade e a forma podem levar a criança à pictografia. Este período de escrita por imagem atinge seu apogeu aos cinco, seis anos, e começa a ceder lugar à escrita alfabética.

À medida que não é possível escrever por desenhos a criança resolve por duas vias:
1- desenha um objeto que não é o pedido, mas a faz lembrar aquilo que queria escrever;

2- Ou anota qualquer marca arbitrária no lugar do objeto que acha difícil retratar.

A letra começa a ser conhecida e usada pela criança, de forma desordenada, depois organizada. A criança começa a compreender o uso das letras para dizer algo, realiza assim representação simbólica.

Luria (2001) nos mostra que, primeiro, a criança não vê a possibilidade de representação, nem tampouco sua utilidade. À medida que a criança passa a imitar o "fazer adulto", inicia-se a pré-história da linguagem da escrita. Neste processo, a escrita da criança evolui da simples imitação externa até a representação simbólica, por meio da utilização de forma organizada das letras.

Segundo Vygotsky (2001) e Luria (2001), a escrita e a leitura auxiliam o desenvolvimento do pensamento, pois ao escrevera situação é diferente da linguagem verbal. Neste momento, não há o auxílio do contexto da comunicação oral, com a relação imediata, onde os sujeitos estão presentes e não há a entonação do diálogo. Então, o ato de escrever é mais complexo e desenvolve o pensamento.

Ao escrever, o pensamento é concretizado e elaborado, desta maneira, no processo de escrita, a pessoa passa a ter mais consciência e clareia a ideia transmitida a si mesma.

A escrita, no início, é uma representação de segunda ordem, pois a criança representa o som (fala) que por consequência representa o objeto, aos poucos a escrita deverá se transformar em uma representação de primeira ordem, pois denomina diretamente os objetos ou ações representadas (VYGOTSKI, 1995).

Para que a criança chegue à compreensão que a escrita é uma representação de primeira ordem é necessário que entenda que não escrevemos somente coisas, mas também a linguagem.

> *A linguagem escrita se compreende através da oral, porém essa troca vai se encurtando pouco a pouco; o elo intermediário, que é a linguagem oral, desaparece e a linguagem escrita se faz diretamente simbólica, percebida do mesmo modo, que a linguagem oral. (VYGOTSKY, 1995, p. 197).*

O ideal, então, é que no início a escrita represente a fala, mas com o passar do tempo represente diretamente os símbolos, tornando-se assim, uma escrita de primeira ordem.

Para a aquisição da linguagem escrita, portanto, a criança passa por um processo, uma evolução dependente do meio histórico e social que ela vive e sempre mediado por um adulto e ou parceiro mais experiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos ao longo da história que a escrita surgiu com a necessidade de venda e troca de produtos nos comércios, por meio do sistema de contagem, assim foram criados os primeiros símbolos para os produtos e sistemas monetários.

A aprendizagem era feita de forma informal, não viam a necessidade e importância de se saber escrever, não davam a devida importância para a aprendizagem, bastava se ler o escrever era uma consequência.

Quando o Brasil foi colonizado pelos portugueses e se iniciou a alfabetização, vimos que o único objetivo era a catequização e cristianização dos índios, e de outros portugueses místicos, colonos e órfãos que aqui colonizaram, e assim se manteve até a expulsão dos jesuítas.

Com a Independência do Brasil a busca por um ensino gratuito se inicia, e era apenas uma parcela da sociedade que era beneficiada, ou seja, dependia das possibilidades das famílias. Foi a partir do século XX que se inicia o importante movimento de alfabetização.

Diante dos expostos desenvolvidos neste trabalho, podemos concluir que a alfabetização em nosso país, passou por vários processos, mudanças, consensos, alguns fracassos e limitações também.

E os desafias da educação e de uma aprendizagem significativa permanecem até hoje, no que diz respeita ao compreender o indivíduo como um todo, a considerar a realidade social, e compreender o ciclo da alfabetização.

Neste sentido é importante se conhecer a história, o percurso que a educação fez no que diz a respeito as ações política-legais que ela percorreu, como forma de reflexão para saber o que evoluiu.

Depois de décadas de influências, temos hoje políticas educacionais que visa a universalização da alfabetização, qualidade, a valorização da aprendizagem, que promova o desenvolvimento integral da criança incentivando a formação de cidadão crítico e reflexivo.

Muitas tem sido as tentativas de se mudar e oferecer um ensino de qualidade, por meio de mudanças sociais, políticas, econômicas e educacionais. Enquanto pedagogos, temos uma parcela de contribuição para o aumento de pessoas alfabetizadas e letradas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Pipoca: Método Lúdico de Alfabetização. 20 Ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

ARAÚJO, M. C. de C. S. Perspectiva histórica da alfabetização. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEATÓN. A. G. La persona no enfoque histórico-cultural. São Paulo: Linear B, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, Theodoro da Silva (Org.). Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.

CANDEIAS, A. Educação, Estado e Mercado no século XX: apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando Cesar. Alfabetização: método fônico. São Paulo: Memnon. 2004.

DUARTE, N. A individualidade para si. Campinas, Autores Associados, 1993.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 24 ed. São Paulo: Cortei, 1995.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

VENTURA, M. A Organização do currículo por projetos de trabalho.

Porto Alegre: Artmed, 1998b.

JOLIBERT, Josette (Coord.). Formando crianças produtoras de texto. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

_____ Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos da Leitura. 10 ed., Campinas: Pontes, 2003.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV. A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem 5.ed. São Paulo: ícone Editora. 2001.

MARCÍLIO, Maria Luiza. História da escola em São Paulo e no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braduel, 2005.

MELLO, Sueli Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: GOULART, A. L.; MELLO, S.A. (orgs.) Linguagens infantis: outras formas de linguagens. Campinas: Autores Associados, 2005. p.23-40.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. Alfabetização - Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização (São Paulo 1877/1994. São Paulo: Editora UNESP; Brasília MEC CONPED, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em 04 de novembro de 2020;

MUKHINA, V Psicologia da idade pré-escolar. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizados – 1 ' série. São Paulo: FDE, 2008.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003

VALIENGO, Amanda. Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade. 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) — Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2008.

VYGOTSKI, L.S. Obras escolhidas v. 111. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Revista Territórios

A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 E A TEMÁTICA ÉTNICO RACIAL NA ESCOLA

JONAS COSME DO NASCIMENTO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Presbiteriana Mackenzie; Pós graduado em Arte e Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Emef Pedro Américo. jonassorriso@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa traz uma revisão bibliográfica com o tema A Aplicabilidade da Lei 10.639/03 e a Temática Étnico Racial na Escola. Para atingir os objetivos propostos este estudo visa apresentar os principais aspectos sobre a legislação referente ao tema de estudo e apresentar os conceitos que englobam a temática étnico racial nas práticas escolares. O professor é o responsável em contribuir no combate as ações de preconceito e discriminação que ocorrem no ambiente escolar e para minimizar e combater estas práticas é necessário que a sua prática seja voltada a uma educação para a diversidade e antirracista. Para tanto, deve abordar o assunto em suas propostas de trabalho, trabalhando o reconhecimento e valorização da cultura e herança do povo negro, além da abordagem das contribuições em todos os setores da sociedade. O conhecimento e a abordagem correta destes temas é fundamental para que o ensino seja significativo, é preciso reconhecer a herança herdada pela cultura indígena e africana, propondo diferentes rumos para as aprendizagens e para o ensino. O desconhecimento leva ao preconceito e a melhor forma de valorizar uma cultura é com o conhecimento sobre as reais contribuições destes povos para a construção de nossa sociedade.

Palavras-chave: Legislação Educacional; Temática Étnico Racial; Aprendizagem; Práticas Escolares.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traz uma revisão bibliográfica com o tema A Aplicabilidade da Lei 10.639/03 e a Temática Étnico Racial na Escola. Para atingir os objetivos propostos este estudo visa apresentar os principais aspectos sobre a legislação referente ao tema de

estudo e apresentar os conceitos que englobam a temática étnico racial nas práticas escolares. As políticas educacionais e a legislação devem garantir o reconhecimento histórico e da contribuição cultural dos negros e o professor deve garantir que os estudantes tenham acesso aos diferentes contextos históricos em que se estabeleceram as relações que formaram a nossa sociedade atual.

É preciso reconhecer e apresentar quais foram as contribuições destes povos para a nossa sociedade e o trabalho com esta temática deve trazer tais conteúdos para os estudantes de maneira que possam ser vistos e conhecidos os diferentes pontos de vista sobre este tema. A inserção no currículo escolar, dos conteúdos da história africana e indígena foi um grande passo para que a abordagem e os conteúdos fossem revistos e analisados, despindo os estereótipos que são reproduzidos por anos e que contribuem para a perpetuação da hegemonia eurocêntrica nos currículos. A abordagem desta temática em sala de aula contribui para o reconhecimento da importância do negro na formação de nossa sociedade e para a propagação de tais conhecimentos.

Com tais conteúdos é possível trabalhar valores e conscientizar os estudantes sobre o tema, combatendo e contribuindo para a diminuição das práticas discriminatórias e para o reconhecimento e valorização das diferentes culturas que contribuíram para a formação de nosso país. A escola pode promover projetos e atividades que abarquem estes temas nas diferentes disciplinas do currículo. Quando os estudantes compreenderam os diferentes processos de colonização que culminaram nas desigualdades que existem hoje, contribuirão também no combate as práticas discriminatórias.

A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 E A TEMÁTICA ÉTNICO RACIAL NA ESCOLA

> *§2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais, tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004, p.20).*

Muitos debates são realizados sobre como os professores podem abordar a disciplina História nas práticas escolares e trazer os conteúdos sobre a cultura africana e afro brasileira que muito contribui para a formação do povo brasileiro. Os currículos escolares devem obrigatoriamente abordar a Educação das Relações Étnico Raciais e o Estudo da História e Cultura Afro Brasileira e Africana. Os conteúdos a serem abordados devem contribuir para a formação de valores e competências nos estudantes.

Fonseca (2003, p. 101) aborda que no contexto educacional é preciso haver um debate sobre as concepções de educação e de escola para que seja possível repensar as práticas pedagógicas que contemplem a obrigatoriedade da abordagem de tais temas de maneira efetiva para garantir a aprendizagem. Tal debate é fundamental para pensar no cotidiano escolar. Com a atual

LDBEN (9394/96) os estabelecimentos de ensino assumiram o estudo da História e Cultura Afro Brasileira e Indígena e a lei incluiu os aspectos da formação do povo brasileiro e dos dois grupos étnicos, com destaque para os costumes e as suas características.

A equipe escolar deve desenvolver um trabalho colaborativo no sentido de trabalhar tais temas e a escola propor programas de combate à discriminação racial e projetos voltados a valorização da diversidade, com a multiplicidade de práticas pedagógicas. O trabalho com projetos e programas específicos voltados para o tema Étnico Racial contribuem para a pluralidade cultural e o conhecimento de diferentes aspectos sobre a cultura e as contribuições históricas desta população.

Em conformidade com o § 2o do Art. 26-A da atual LDBEN, "*os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras".* É fundamental pensarmos em uma nova abordagem de conteúdos e uma revisão da história que foi contada durante todos estes anos, sempre ressaltando o viés do colonizador e do explorador e não trazendo informações sobre os povos que contribuíram efetivamente para a construção de nossas bases históricas e sociais.

> *A escolarização das classes escolares estava direcionada aos indivíduos livres daquela época, e aos escravos cabia a obediência aos seus senhores, sem ter direitos a educação. Assim, tão contundente quanto destacar a base legal da obrigatoriedade da temática, entende- se que seja a assimilação de que o ensino da História Africana não se refere exclusivamente a ensinar a História em si, como um conteúdo escolar a mais. (BITTENCOURT, 2004, p. 64).*

O espaço escolar e a sociedade estão interligadas, não há uma dissociação, os estudantes trazem conhecidos para a escola e adquirem conhecimentos na escola que levam para o seu meio social. Neste sentido, é de extrema importância combater os preconceitos adquiridos com informações distorcidas que foram disseminadas por muitos anos, sobre a África e a sua história. Tais desinformações podem ser adquiridas tanto no meio social como na escola, desta maneira é fundamental ações voltadas para quebrar os estigmas e buscar a valorização da história e cultura que formou a sociedade brasileira.

O conhecimento e a abordagem correta destes temas é fundamental para que o ensino seja significativo, é preciso reconhecer a herança herdada pela cultura indígena e

africana, propondo diferentes rumos para as aprendizagens e para o ensino. O desconhecimento leva ao preconceito e a melhor forma de valorizar uma cultura é com o conhecimento sobre as reais contribuições destes povos para a construção de nossa sociedade.

A inserção do estudo de história e cultura africana e afro-brasileira surgiu a partir das reivindicações do movimento negro que culminou com a promulgação da Lei 10639/03. A escravidão no Brasil é marcada por lutas e os quilombos representam um símbolo da organização, luta e libertação desses povos. O movimento negro sempre buscou a igualdade entre todos e um lugar na sociedade. A luta pelo reconhecimento e valorização da cultura africana não despreza a valorização dos demais grupos étnicos que formam a população brasileira, como por exemplo, os europeus, asiáticos e indígenas.

Tais povos formaram a sociedade brasileira e contribuíram para o desenvolvimento do nosso país, buscar a valorização de tais culturas e destes povos tem como objetivo eliminar os diferentes fatores de exclusão que se perpetuam durante anos. Com o ensino cultural busca-se a valorização das histórias desses povos e a diminuição do preconceito, que ainda é latente em nossa sociedade.

> *A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distingam as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade. (BRASIL, 1998, p. 302)*

A valorização das diferentes identidades ocorrem com a manutenção da heterogeneidade e com o reconhecimento das diferenças, tais temas são extremamente relevantes e não devem se restringir apenas ao povo negro, pois é preciso educar a todos enquanto cidadãos que atuam nas práticas e relações sociais que se estabelecem na sociedade. O povo brasileiro deve conhecer a sua história e a dos demais povos, exercendo os seus direitos e a sua cidadania e os professores são fundamentais para auxiliar neste processo de reconhecimento e aprendizagem.

Na reconstrução da história, os movimentos negros possuem uma importância fundamental para garantir o conhecimento sobre a história de luta, as tradições e os costumes destes povos. A abordagem de algumas datas comemorativas referentes a estes povos ainda são questões que devem ser debatidas e discutidas no âmbito escolar para se chegar ao consenso sobre a melhor forma de abordagem destes conteúdos.

Freire (1992) enfatiza que a multiculturalidade não se constitui na junção das culturas, nem nas diferenças de uma sobre as outras, é preciso assegurar o respeito a cada uma delas, reconhecendo as diferenças, contribuindo para que todas as culturas sejam

valorizadas e contribuam de maneira equitativa para a aprendizagem significativa e para a construção do respeito as diferenças.

Menezes (2002) afirma que a cultura é um direito de todos e a multiculturalidade contribui para a conquista da liberdade e do direito de ser diferente, a sociedade é plural etnicamente, construída com a contribuição dos diferentes povos, indígenas, portugueses e africanos, com tais contribuições o país se tornou miscigenado e é preciso que a sua população tenha consciência destes fatos históricos que contribuíram para a formação dos povos.

> *Com a origem três grupos distintos: portugueses, índios e negros de origem africana, a sociedade brasileira caracteriza pela pluralidade ética, propiciando a construção de um país miscigenado. Um conjunto de políticas públicas e privadas e de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vista ao combate da discriminação de raça, gênero etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado (GOMES, 2001, p. 15).*

Santos (1987) afirma que as políticas públicas e privadas possuem o intuito de combater a discriminação do passado, que até hoje se perpetuam nas práticas sociais nos diferentes espaços da nossa sociedade. É preciso considerar a diversidade cultural para então compreendermos o país em que vivemos. A diversidade conta com as ideias e com a maneira de atuação na sociedade, fazendo parte de todas as relações sociais, o entendimento da diversidade contribui para a eliminação de preconceitos. Os educadores devem proporcionar práticas educativas de qualidade buscando a igualdade e o reconhecimento de todos os povos, contribuindo para a construção de cidadãos conscientes de seu papel perante tais situações.

A forma como os personagens negros são retratados nos períodos históricos devem ser revistas e apresentadas sobre o viés das contribuições destes povos na formação do país, seja ela cultural, política ou social. Os negros trouxeram grandes contribuições para a formação cultural brasileira e tais contribuições, muitas vezes não são abordadas ou quando abordadas não retratam a realidade e o contexto no qual se estabeleceram. Por muito tempo tais equívocos foram perpetuados nos livros e conteúdos escolares, é preciso assegurar uma educação ética e consciente que promova a reflexão dos estudantes.

> *O ensino de História na Educação Básica tem por finalidade possibilitar ao estudante reconhecer-se sujeito histórico, adquirir consciência de si e preparar-se para o exercício da cidadania tal como é estabelecido na Lei nº 9.394/1996 –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, à qual foram incorporadas alterações com a aprovação da Lei nº 10.639, de 2003, que incluiu no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro brasileira e da Lei nº 11.645, de 2008, que tornou obrigatório no Ensino Fundamental e Médio, nas escolas brasileiras públicas e particulares, o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. (SÃO PAULO, 2019, p.68)*

A inserção no currículo escolar, dos conteúdos da história africana e indígena foi um grande passo para que a abordagem e os conteúdos fossem revistos e analisados, despindo os estereótipos que são reproduzidos por anos e que contribuem para a perpetuação da hegemonia eurocêntrica nos currículos. A abordagem desta temática em sala de aula contribui para o reconhecimento da importância do negro na formação de nossa sociedade e para a propagação de tais conhecimentos.

O professor é o responsável em contribuir no combate as ações de preconceito e discriminação que ocorrem no ambiente escolar e para minimizar e combater estas práticas é necessário que a sua prática seja voltada a uma educação para a diversidade e antirracista. Para tanto, deve abordar o assunto em suas propostas de trabalho, trabalhando o reconhecimento e valorização da cultura e herança do povo negro, além da abordagem das contribuições em todos os setores da sociedade.

O Brasil é um país formado com as contribuições de diferentes culturas e de diferentes povos, é preciso que a educação escolar reconhece essa diversidade cultural e que o currículo seja voltado para a realidade do nosso povo. É preciso estudar a história de nosso país considerando as diferentes contribuições e as matrizes culturais que construíram a identidade do nosso país. O respeito e a valorização são fundamentais para que se compreenda os processos históricos e se reconheça a importância da cultura africana e indígena para a formação de nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a promulgação da Lei 10.639/03 alguns questionamentos foram trazidos para a abordagem da temática étnico-racial e cultura africana e indígena nas escolas, foi preciso rever antigas práticas e conteúdos e questionar as formas de transmissão dos conhecimentos que estavam enraizadas na escola. A discussão sobre estas novas temáticas deve cumprir a legislação e buscar maneiras de se consolidar o respeito as culturas e a diversidade nas relações escolares.

Os educadores e demais profissionais envolvidos no processo educacional têm um grande desafio no sentido de saber como lidar, abordar e trabalhar com diferentes culturas, diferentes religiões, diferentes raças e etnias, dentre outras especificidades e diferenças que são contempladas no ambiente educacional. As práticas escolares devem contextualizar os conceitos e abordar as questões raciais de forma a contribuir para que a diversidade seja reconhecida e ocorra o combate ao preconceito, incorporando a cultura e a história do povo negro, nos conteúdos a serem abordados em sala de aula.

Desta maneira afirma-se que a escola e os seus educadores devam inserir em suas práticas pedagógicas propostas adequadas para que as discussões ocorram de maneira democrática, proporcionando uma análise crítica das ações e atitudes que permeiam as interações no espaço escolar, promovendo o conhecimento sobre a história destes povos bem como a valorização de suas contribuições e heranças culturais.

O reconhecimento e valorização das diferentes contribuições culturais e históricas contribuem para desfazer as visões preconceituosas e equivocadas que foi difundida por anos na educação escolar, onde o modelo europeu sempre foi considerado superior aos modelos de outras raças, seja em relação à cultura, a origem, a religião, etc.

Além de uma formação especifica, o educador deve posicionar-se de maneira crítica em relação aos fatos históricos e culturais que contam a história do povo negro, efetivando desta maneira, o contido na Lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, contribuindo para a formação e aprendizagem efetiva voltadas para o reconhecimento das diversidades e diferenças presentes na escola, eliminando as formas de preconceito, seja ele de qualquer espécie.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. LEI 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira.**

BRASIL. LEI 11.645/08 de 10 de Março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF.BRASIL. Pcns. 1997.

FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História. Experiência, Reflexão e Aprendizados.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, J. B. B. **Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade: O Direito como Instrumento de Transformação Social.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MENEZES, W. **O Preconceito Racial e suas Repercussões na Instituição Escolar.** Rio de Janeiro, RJ. Editora: Unijuí, 2002.

SANTOS, J. L. dos. **O Que é Cultura.** 6º ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: Componente Curricular: História**. – 2.ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

Revista Territórios

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO COMO MANIFESTAÇÃO DAS ARTES VISUAIS

KATIA ALVES COUTINHO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela UNG Universidade de Guarulhos (Conclusão 2007) e Artes Visuais pela FAEP Faculdade de Educação Paulistana (conclusão 2020); Pós graduada em Profissão Docente pela FAEP Faculdade de Educação Paulistana (conclusão 2020) e Professora de Educação infantil.

RESUMO

O presente trabalho ressalta a importância das linguagens artísticas na educação infantil, dando destaque ao desenho como um instrumento de expressão e comunicação que promove muitas aprendizagens significativas na escola. O principal objetivo dessa pesquisa é promover uma reflexão sobre a relevância do desenho no contexto da educação estética e da abordagem triangular, que envolve os princípios de contextualização histórica da Arte, do fazer artístico e da apreciação artística. Assim, algumas considerações serão tratadas com base em referenciais bibliográficos sobre a Arte e sobre a educação infantil, principalmente no âmbito das Artes Visuais. Pode-se dizer que a linguagem do desenho é importante, pois possibilita que as crianças construam conhecimentos embasados na sensibilidade, na criatividade e na expressividade, essenciais para uma formação educacional qualificada.

Palavras-chave: Arte; Educação Infantil; Desenho.

INTRODUÇÃO

A criança, desde o seu nascimento, interage com o mundo a sua volta das mais diferentes, representando sua compreensão do que vive e observa. A Arte é uma das maneiras das pessoas poderem manifestar suas emoções, sentimentos e ideias.

Nessa perspectiva, se insere o desenho, que pode ser considerado como uma das primeiras formas de expressão gráfica das crianças, afinal a linguagem plástica é prazerosa e muitas vezes espontânea no cotidiano infantil, independentemente do contexto cultural que se apresente.

Durante esse mecanismo tão significativo, inicialmente realizado até mesmo de maneira involuntária, há todo um processo evolutivo que envolve o mundo real e o mundo imaginário da criança. Por isso, é necessário que se aprofundem os estudos sobre as produções gráficas das crianças, compreendendo como elas se manifestam simbolicamente.

Pode-se dizer que a criança é um ser bastante interativo e o rabisco, o desenho e a escrita são formas de comunicação e de interação humana, que vão passando por etapas e favorecendo o ensino e a aprendizagem infantil, além de estimular o desenvolvimento global da criança.

O ensino da Arte é muito rotulado como passatempo, no entanto faz-se necessário que os professores tenham conhecimento acerca de suas linguagens e concebam o desenho infantil como um instrumento de benefício em seu trabalho pedagógico, proporcionando melhor qualidade e significância na construção do aprendizado infantil.

No contexto da educação infantil, o professor deve compreender a criança como um sujeito em desenvolvimento e, nessa perspectiva, defende-se a introdução da arte do desenho nessa etapa escolar, fase em que se inicia a produção do saber, do fazer, do imaginar, do apreciar, que são elementos importantes para a construção da vida.

Muitos pesquisadores e estudiosos defendem a presença da Arte na educação, especialmente com a articulação da educação estética, com o intuito de permitir as vivências artísticas por meio da sensibilidade, das experiências de explorações das emoções e energias interiores.

Diante de tais considerações, buscou-se levantar, neste estudo, a importância da Arte vinculada ao ensinar e ao aprender, na educação infantil, buscando na linguagem do desenho as potencialidades para uma formação mais intelectual e humana da criança.

Espera-se que todas as considerações sobre o desenho e a Arte possam desencadear reflexões e atitudes que se traduzam como propostas para a melhoria da qualidade do ensino de crianças desde a sua mais tenra idade, contribuindo com a construção de sentidos e significados para o desenvolvimento infantil.

RELAÇÕES ENTRE O DESENHO E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

A origem do desenho remota há muito tempo, atravessando limites de tempo e espaço vivenciados pelas pessoas. Muitos ancestrais procuravam meios de se comunicar e o desenho foi uma das alternativas gráficas para conseguir essa interação por meio de registros.

Segundo DERDYK (1990), na história da humanidade o desenho sempre foi um elemento significativo para representar mensagens e comunicar o que se fazia necessário durante gerações. Os primeiros estudos sobre os desenhos das crianças datam do final do século XIX, onde o interesse pelos desenhos infantis começou a ser fonte de observação e pesquisa.

Inicialmente, as crianças desenhavam no chão e nas paredes utilizando os materiais acessíveis em cada momento. O acesso ao papel e ao lápis era difícil, pois estes materiais eram caros e de uso mais restrito.

O desenho vai além dos limites da Arte, pois está vinculado a experiências concretas e também de elaboração de ideias. De acordo com IAVELBERG (2003), o desenho se traduz em uma linguagem singular, com propriedades peculiares, mas que também se revela como uma expressão individual e coletiva.

É preciso considerar que o desenho hoje deixou de ser uma linguagem menor e passou a ser considerado como um produto final, pois faz parte da trajetória que o artista percorreu para alcançar o resultado esperado. Ele vem carregado de ideias, percepções e intenções que expressam concepções e conceitos que podem ser aprimorados.

De acordo com MORAIS (1995), as ações permeadas pelo traçado de uma linha, de um traço, um borrão, de colagens e decalques podem ser caracterizados como desenho, pois esta linguagem perpassa tudo o que se possa imaginar. Não importam as técnicas, instrumentos, suportes ou materiais, o que vale mesmo é a expressão e a comunicação em si.

Pode-se afirmar que muitos conceitos artísticos são ultrapassados e a dimensão do desenho é ampliada. É uma linguagem que ultrapassa a reinvenção, a criação, a imaginação, a observação, as percepções, as sensações e os desejos humanos.

Segundo GALVÃO (1992), a arte do desenho integra os sentidos humanos aos elementos perceptivos, cognitivos, afetivos, sensoriais e motores. Por isso, pode-se ampliar o universo cultural das crianças, desde a educação infantil, através dessa linguagem.

Por tudo isso, é fundamental ressaltar a relevância do percurso criativo proposto através do desenho, como um meio importante de possibilitar a apreensão e a compreensão da cultura artística na sua totalidade e a socialização do saber em Arte.

Dessa forma, espera-se que a escola proporcione oportunidades para que o aluno desenvolva suas potencialidades e ofereça o suporte que o aluno necessita para exercitar seus conhecimentos e sensibilizar o desenvolvimento de seu potencial.

Para BARBOSA, (2003), a escola precisa colaborar com a formação do conhecedor da Arte, quando desenvolve a sensibilidade do olhar e a capacidade de entendimento das

produções artísticas pela sua clientela. Nesse contexto, a escola deve propiciar à criança um contato com os bens culturais, estimulando percursos de criação pessoal.

A experiência estética é uma proposta mediada pelo trabalho com o desenho, que transcende os limites da razão, pois a articula com sensibilidade. As orientações pertinentes às experiências estéticas podem ser alternativas para a compreensão das capacidades, experiências, conhecimentos, possibilidades de criar e recriar a realidade.

CONCEPÇÕES SOBRE O DESENHO NO ESPAÇO ESCOLAR

O desenho propõe reflexões de acordo com diferentes prismas, tanto no âmbito de considerá-lo como uma linguagem, como focá-lo com base em suas funções diagnósticas. Quando uma criança desenha, ela não somente representa uma realidade, mas também a cria.

Essa linguagem é um instrumento extremamente relevante no processo de formação infantil, visto que favorece a linguagem pictórica da criança e auxilia na manifestação dos sentimentos e na representação da sua própria vida.

Sabe-se que a Arte proporciona através do desenho uma das principais esferas no desenvolvimento da aprendizagem, oportunizando à criança que represente também o mundo que a cerca. Essa atividade contribui tanto com a construção da linguagem quanto com a construção do pensamento, e é através disso que a criança comunica a leitura de imagens e a constrói em sua consciência.

O desenho revela marcas que traduzem acontecimentos e relações e, nesse processo, as crianças da educação infantil desenvolvem a imaginação e a criação, expandindo as possibilidades do fazer artístico, da sensibilidade estética e da construção de narrativas.

desde o início das civilizações, o desenho se faz presente como uma marca e um registro histórico, que passou por processos evolutivos e flexíveis de acordo com cada período.

Pode-se dizer que desde o primeiro contato da criança com o papel, seus traçados vão se modificando e apresentando características singulares. Nisso, interferem também diversos fatores de cunho biológico, social, cultural e econômico. Nos estudos sobre a linguagem do desenho, foram elaboradas algumas categorias para identificar as etapas e estágios do desenho infantil baseado em aspectos culturais, psicológicos e sociais da criança.

De acordo com Pillar (1996), o desenho não é algo inato na criança, mas sim um objeto construído por um processo interativo que demonstra ideias e considerações que da criança no seu relacionamento social e com o ambiente.

Nem sempre as marcas das crianças são intencionais, mas com o tempo e as experiências elas passar a comunicarem tudo o que a criança quer dizer e passar para as pessoas com as quais convive e se relaciona.

Segundo Lowenfeld (1977), é importante considerar as mudanças e transformações que interferem no desenvolvimento dos trabalhos artísticos em vários níveis de desenvolvimento e nas relações subjetivas entre a criança e seu meio, por isso é fundamental destacar o caráter evolutivo nos trabalhos de criação.

Novaes (1972) explicita o potencial de emancipação que o desenho proporciona quando vai além do ato de rabiscar, pois outros grafismos comunicam ampliando os significados desses registros.

As crianças têm capacidades e habilidades para expressar suas ideias, emoções e sensações, mas para isso precisa de oportunidades para que possa criar através do desenho. A liberdade de ação colabora com os procedimentos de criação do ser humano.

Lowenfeld (1977) pontua a dificuldade em perceber as principais características de cada etapa, pois esse processo se desenvolve continuamente. As crianças também não vivenciam essas fases de forma sequencial.

Para muitos estudiosos e pesquisadores do tema, a garatuja é o início do desenvolvimento do desenho infantil da criança, representando o emocional e o intelectual no processo de criação infantil. Essa etapa também é conhecida por realismo fortuito e ocorre por volta dos dois aos quatro anos de idade.

Nessa fase, os rabiscos das crianças ocorrem pelo simples prazer do ato e com o tempo vão sendo mais elaborados e ganhando formas que podem ser compreensíveis ou não num primeiro momento. A motricidade tem mais relevância que o elemento gráfico em si.

De acordo com Luquet (1969), inicialmente a criança desenha sem um critério específico para representar uma determinada imagem, mas sim como um traçado executado simplesmente para fazer linhas.

Após esse período, as garatujas começam a ter formatos e marcos que apresentam certa representatividade dos objetos. Após o desenho progredir com mais estrutura, nota-se a intencionalidade na ação de produzir Arte pela criança. Inicialmente, ela usa uma simbologia mais simples, porém posteriormente desenvolve-se uma articulação que é registrada em superfícies como o papel, o chão, entre outras.

No realismo falhado, que contempla a segunda etapa do processo evolutivo do desenho, a representação feita pela criança não apresenta ordenação ou sentido.

Segundo Aroeira (1996), na fase pré-esquemática, aprofundada pelos estudos de Piaget, o desenho da criança reflete a imagem humana, principalmente de componentes do grupo de sua convivência, como a família, por exemplo.

Nesta fase do desenho infantil, muitas vezes a criança se frustra por não alcançar traçados similares ao que pretendeu representar. No entanto, surgem os desafios de superação que se configuram na produção de novos objetos. Derdyk (1990) considera que a partir daí os atos de criação são intencionais, mesmo que não totalmente expressos. Esse estágio do desenvolvimento do desenho se inicia na faixa etária dos quatro anos e se desenvolve por volta dos sete anos.

Moreira (1993) considera que o desenho infantil representa a forma como a criança pensa e sente, pois está cheio de significados.

O estágio esquemático se inicia por volta dos sete anos, estendendo-se até os nove. Nesse estágio, a criança já começa a esquematizar ideias e formas que demonstram a percepção de elementos presentes no local de vivência dela, descrevendo características desse ambiente.

Nesse contexto, o desenho já tende a dar pistas referentes às formas da criança se relacionar com o mundo, indicando as percepções, anseios e necessidades dela.

O terceiro estágio, conhecido como realismo intelectual, passa da concretude para a abstração. A criança faz desenhos utilizando suas concepções momentâneas sobre as imagens e instrumentos, não tendo uma preocupação em alinhar nitidamente o que vê.

Sabe-se que no período escolar, o desenho é uma das propostas de atividades mais presentes nas instituições de ensino infantil. Nessa atividade, a criança desenvolve habilidades motoras, expressivas e cognitivas e representa as experiências vividas e apreendidas no seu dia-a-dia.

Para Aroeira (1996), esse período requer a mediação e a intervenção do professor de uma maneira mais pontual. Nesse processo, surgem as oportunidades para se compartilharem experiências e ideias que proponham reflexões sobre o desenho.

O desenho permite uma conectividade entre a realidade e as representações gráficas, contribuindo para a evolução do processo criativo. Desse modo, a criança passa a buscar novas possibilidades expressivas através do desenho.

Pillar (1996) aponta outra característica importante desse estágio, que trata da nomeação dos objetos por meio de legendas, pois essa categorização eleva a essência e as partes do objeto.

Por fim, o último estágio do desenho é o realismo virtual, que caracteriza uma aproximação com o desenho de um adulto. Nesse sentido, os detalhes, as formas e outros elementos considerados importantes merecem mais atenção e discriminação por parte das crianças. Esta fase compreende o intervalo de vida dos sete aos onze anos de idade, que engloba o período das operações concretas.

No desenho, a criança pretende mostrar a realidade e para isso utiliza os recursos que possui para inserir os detalhes dos objetos. Ela utiliza um modelo interno que reflete as características do que vê no que representa.

Por mais que muitos pesquisadores tenham contradições em suas conclusões sobre o desenho infantil, a classificação das etapas é muito similar. No entanto, cada fase não pode ser definida de maneira uniforme e homogênea, pois cada criança tem as suas singularidades e sua trajetória pessoal.

As categorizações demonstram nuances e peculiaridades que ajudam a compreensão e o desenvolvimento da produção do desenho infantil. Por isso, é tão importante que se propiciem experiências estéticas de criação e experimentação do desenho em diferentes contextos e espaços.

O conhecimento das etapas evolutivas do desenho infantil oferece ao professor mecanismos que o auxiliam a entender o pensamento infantil. Se o docente conseguir enxergar os significados mais profundos do ato de desenhar como expressão de ideias e sentimentos, terá condições de encaminhar práticas pedagógicas mais consistentes e qualificadas.

A LINGUAGEM DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS ARTES VISUAIS

A linguagem do desenho pode ser concebida como um instrumento de aquisição do saber e de desenvolvimento da aprendizagem, desde que se amplie a sensibilidade do olhar no sentido de compreensão das relações e representações realizadas pelas crianças.

O espaço escolar pode ser mais qualificado através de experiências de acolhimento dos registros gráficos das crianças, pois neles estão embutidos os elementos da individualidade, bem como as trajetórias de vida que comporão a identidade coletiva de cada grupo.

As marcas produzidas pelas crianças por meio do desenho se traduzem em expressões plásticas, em técnicas e habilidades motoras ou em intenções e desafios propostos por essa linguagem.

Para que a criança possa criar, é fundamental que o professor a estimule e acredite no seu potencial, pois para que o percurso criador seja qualificado, ele deve estar imerso em um ambiente com recursos materiais e humanos bons. Além disso, as propostas de trabalho e a organização do tempo e espaço devem ser planejadas com investimento e empenho.

Os Referenciais Curriculares Educacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998) definem e orientam as linguagens de trabalho para essa faixa etária e no ensino de Artes, propõem metodologias que articulam o fazer artístico, a apreciação e a reflexão sobre a mesma, num processo contínuo e interligado.

A criação artística pressupõe, necessariamente, a vivência de um tempo para observar, pensar, sentir, produzir e criar, de modo que se construa um percurso de criação que vai se aperfeiçoando com o passar do tempo.

Nesse processo, as crianças descobrem e reinventam um mundo colorido, com linhas, formas, sentimentos, simbolizando experiências e adquirindo atitudes fundamentais para seu desenvolvimento, como a sensibilidade e o senso crítico.

A liberdade para criar e produzir Arte incentiva a autonomia e a segurança da criança, de modo que ela esteja envolta em desafios que a capacitem para reelaborar seus erros e reinventar ideias a partir do que já sabe.

O desenho precisa ser concebido de maneira individual, mesmo que seja dado um tema comum para todas as crianças. Nesse sentido, serão feitas as leituras de mundo delas com base em cada vivência anterior, em cada experiência que traz suas marcas e registros próprios.

Outro aspecto relevante diz respeito às produções livres, sem um tema central, para que se desenvolva a criatividade e a imaginação, sem a utilização de modelos prontos, que muitas vezes limitem e impede o alcance de potenciais e ideias mais elaboradas.

A criança também precisa perceber o valor do seu desenho, por isso os estímulos positivos, como o elogio, são essenciais. Assim, haverá sempre a necessidade de superação de desafios e a busca de metas para alcançar mais evoluções.

Nesse sentido, torna-se fundamental que o professor conheça a importância do desenho infantil, pautando-se em estratégias que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento humano em sua praticas pedagógicas, enriquecendo cada vez mais o currículo infantil.

A educação infantil é muito dinâmica e requer um trabalho que explore os contextos lúdicos para a exploração dos processos ligados à produção artística. Nessa perspectiva, podem-se organizar propostas de atividades que despertem a curiosidade das crianças e

o olhar investigativo sobre diferentes aspectos da vida cotidiana, como os sentimentos, os desejos, as percepções de si e do mundo, os relacionamentos interpessoais, etc.

O professor precisa ter um olhar sensível no trabalho com Artes e ao propor a linguagem do desenho, deve priorizar tempos e espaços para a vivência dessa experiência na rotina diária, ampliando as possibilidades de apreensão criativa da Arte.

A criança aprende enquanto brinca, desenha, vivencia e pesquisa sobre as relações espaciais, os movimentos, os materiais e se relaciona com o outro. Nesse contexto, traduz e elabora significados que promovem uma apropriação em relação ao acesso ao saber.

O desenvolvimento de um olhar sensível infantil faz parte do percurso de construção de significados do seu ambiente, das suas experiências e opções. Toda essa bagagem pode se articular com o fator estético, se houver uma boa intervenção do adulto.

Os modelos prontos e as atividades descontextualizadas com fins comemorativos ou festivos já estão ultrapassados e não condizem com os novos paradigmas educacionais atuais. As crianças precisam construir novos repertórios e isso só será possível quando estiverem trabalhando com a educação do olhar sensível.

A educação infantil é uma modalidade de educação que precisa estar alinhada a aprendizagens significativas e para isso o trabalho do professor deve estar fundamentado em objetivos e expectativas que proponham desafios ligados à experimentação da linguagem do desenho.

Afinal, o desenho revela o desenvolvimento da criança e também as proezas do seu coração. Por isso, o desenho significa, para a criança, “o seu próprio canal expressivo” (Moreira, 2009, pg.96). Ela desenha a sua vida, “com as palavras, com a música, com as cores, com o gesto. E também se aventura em outras linguagens, recriando o seu espaço lúdico, se afirmando como ser humano”.

Assim, acredita-se que o desenho da criança só tem significado para ela, quando realmente vivencia esta linguagem, reconhece as limitações provenientes dessa ação, desenvolve seus sentimentos e percepções e explora seus gráficos, seus significados, aperfeiçoando sua personalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A convivência e a exploração da Arte nas suas mais diferentes linguagens se revestem de uma importância muito grande na vida humana. Por isso, ela precisa ser valorizada desde a infância, através da vivência estética, da imaginação e da criatividade que caminham juntas.

No âmbito da educação infantil, a Arte precisa estar envolvida na educação do olhar, de forma significativa, para que a criança possa apreciar e ampliar sua trajetória no decorrer da sua vida.

O desenho, assim como qualquer outra vertente da linguagem artística, também deve estar embasado no tripé proposto por BARBOSA (2003). Quando a autora se refere ao termo apreciar, ela se refere, ao ver, ler, ouvir, interpretar, sentir, analisar, ou seja, uma decodificação da obra de Arte que foi apresentada em qualquer uma das linguagens.

As propostas de trabalho com Arte devem estar permeadas pela expressão criativa. Nesse contexto, contribuir com o desenvolvimento criativo da criança é possível desde que possamos garantir condições.

É importante compreender que é através do desenho que a criança pode se expressar, comunicar e atribuir sentido aos seus sentimentos, pensamentos e sensações.

As possibilidades de trabalho no contexto escolar sugerem integrar as produções realizadas pelas crianças, de forma significativa na aprendizagem, utilizando esses desenhos como fios condutores para a construção e a apropriação de novos elementos em seu processo educativo.

Portanto, é papel do professor criar um ambiente favorável para trabalhar com esse instrumento, valorizar e ter nítido o que espera de seus alunos, e do seu próprio trabalho.

Por fim, é essencial que a escola promova a educação estética da criança por meio do desenho, respeitando as peculiaridades, as brincadeiras, os desejos pessoais e principalmente o jeito de apreender da criança. É a partir desse olhar que promoveremos o desenvolvimento gráfico infantil e consequentemente o processo de construção do conhecimento da criança.

REFERÊNCIAS

AROEIRA, M. L. **Didática de pré-escola: vida criança: brincar e aprender.** São Paulo: FTD, 1996.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo.** São Paulo, 2003. Disponível em: http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm

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

DERDYK, Edith. **A representação da figura humana no desenho infantil.** São Paulo: Scipione, 1990.

GALVÃO, Izabel. Artigo: O desenho na Pré-Escola: O olhar e as expectativas do professor. (Série Ideias, n. 14), p. 53-61, São Paulo, SP: FDE, 1992.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança:** Prática e formação de educadores. 2ª edição, Porto Alegre, RS: Zouk, 2003.

LOWENFELD, V. BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Traduzido por Álvaro Cabral. São Paulo. Mestre, Jou, 1977.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Porto: Editora do Minho, 1969.

LUQUET, G.H. **Arte Infantil**. Lisboa: Companhia Editora do Minho, 1969.

MORAIS, Angélica. Cartografias da Sombra. São Paulo: Edusp, 1995.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. O espaço do desenho: a educação do educador. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993, 2009.

NOVAES, M. H. Psicologia da criatividade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho & escrita como sistema de representação.** Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1996.

Revista Territórios

LUDOPEDAGOGIA: A ARTE DE ENSINAR BRINCANDO

KÁTIA CRISTINA BRAGA VASQUES ANDRES

Pós-Graduação Lato Sensu – Língua Portuguesa. Compreensão e Produção de Textos pela Faculdade de Educação São Luís (2008). Graduação em Letras pela UNICID (2002) Graduação em Pedagogia pela Faculdade da Zona Leste de São Paulo (1985). Professora de Educação Infantil na PMSP - CÉU CEI "CASA BLANCA".

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a importância dos jogos, brinquedos, brincadeiras e atividades prazerosas de cunho pedagógico no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, bem como, dar visibilidade e fortalecer o direito de brincar, reconhecido pela Constituição Brasileira e preconizado pela ONU, desde 1959. Para alguns pais e educadores, o ato de brincar na educação infantil é ainda visto, apenas como um divertimento ou passatempo, não sendo reconhecido: os propósitos educativos, que este ato implica. Desta forma, procuramos em nossos estudos analisar a relevância dos jogos e brincadeiras como um instrumento fundamental para o desenvolvimento infantil, procurando compreender como a criança explora o que está ao seu redor, brinca e através destas vivências: constrói significados/ conhecimento; como estabelece relações com o outro e o mundo. E o quanto estas experiências lúdicas podem facilitar o processo ensino-aprendizagem, ser significativas no desenvolvimento de habilidades (psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas, emocionais); nas possibilidades de ação/interação, no processo de socialização e na construção de valores culturais.

Palavras-chave: Direito de Brincar; Desenvolvimento Infantil; Experiências Lúdicas; Interação; Valores Culturais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado do estudo de pesquisas bibliográficas, artigos e análise de diversos autores sobre a compreensão e a relevância do brincar.

Sua finalidade é poder expressar os benefícios proporcionados pelas atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, ressaltando a importância do ato de brincar como um

instrumento que a criança utiliza para comunicar e interagir (consigo própria/o outro/o mundo) - estabelecendo vínculos afetivos e permitindo a criação e a reorganização de ideias/sentimentos, a constituição de saberes/ produção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades, o processo de socialização e o desenvolvimento infantil.

Tem também como objetivo, provocar questionamentos, permitindo aos educadores reconhecer os potenciais educativos contidos na atividade lúdica, bem como, o brincar como um facilitador da aprendizagem. E compreender que o "brincar", apesar de pouco lembrado, é considerado um dos direitos da infância, previsto em diversas leis brasileiras e internacionais.

Neste artigo serão abordados: Brincar um direito garantido, Desenvolvimento infantil, Contribuições de Piaget e Vygotsky, A Importância dos Jogos e Brincadeiras.

BRINCAR: UM DIREITO GARANTIDO

O brincar é essencial em todas as etapas do desenvolvimento infantil. Através do ato de brincar a criança desperta sua curiosidade e tem a oportunidade de explorar, observar, sentir, cheirar, ouvir, conhecer. Expressar a sua realidade, compreender o mundo, conhecer a si própria, seus limites, a interagir (objeto/pessoas/meio), a relacionar-se com o outro, a desenvolver habilidades como: atenção, memória, imaginação, encaixar, empilhar, por, tirar, favorecer a linguagem, pensamento, autoconfiança.

O ato de brincar é considerado uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Entre seus benefícios podemos apontar: o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, os valores culturais, as diferentes formas de expressão; a comunicação, a interação social, a constituição da identidade, autonomia infantil, aprender regras e estratégias, a resolver problemas / desafios, desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade, a reorganizar elementos da realidade e produzir novos significados.

Os jogos, brincadeiras e as atividades lúdicas devem ser compreendidos, não apenas como um passatempo, mas também como uma oportunidade de aprendizado. E podem ser ofertadas: pelos pais, familiares e pelo poder público. A brincadeira de qualidade não pode ser compreendida apenas como entretenimento, recreação ou passatempo, mas como uma fonte eficiente de aprendizado. Estudos científicos comprovam que o brincar é essencial para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional, fazendo a diferença para o momento presente e o futuro, contribuindo de forma significativa para a formação integral da criança.

Entretanto, até o século XVII o termo infância não tinha a importância e o significado dos dias atuais. O “brincar” era desconhecido pela criança, pois desde muito cedo, compartilhava o mundo dos adultos em todas as suas esferas e exercia atividades e comportamentos como se fosse um pequeno adulto.

No Brasil, a criança começou a ser compreendida como sujeito de direitos e ter seus direitos legais garantidos com a Constituição Federal/1988 e o Estatuto da Criança e o Adolescente/1990 (ECA).

A Constituição Federal/1988 foi responsável por uma mudança paradigmática, ao estabelecer em seu art. 227 a responsabilidade de atuar na defesa da criança e do adolescente como cidadãos sujeito de direitos, garantindo como absoluta prioridade: o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, a cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. E o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), regulamentado pela Lei Federal nº 8.069/1990, considerado o principal marco regulatório de direitos infanto-juvenil no Brasil, significando um novo olhar sobre a criança e o adolescente.

O brincar, além de ter sua importância reconhecida por estudiosos, educadores e organismos governamentais (nacionais / internacionais), é considerado: um direito regulamentado, por leis: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração dos Direitos da Criança (1959), Constituição Federal/1988, ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal nº 8069/1990), Convenção sobre os Direitos da Criança (Assembleia da ONU/1989 e em vigor a partir de 02/09/1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil/1998, o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016).

A Lei Federal nº 13.257 sancionada em 08/03/2016, ficou conhecida como Marco Legal da Primeira Infância - estabelecendo princípios, diretrizes para formulação e implementação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento infantil, entre suas propostas estão: o direito da criança brincar, de ser cuidada por profissionais qualificados em primeira infância, de ser prioridade nas políticas públicas, a ampliação da licença paternidade, a divisão igualitária de direitos e responsabilidades entre mães, pais e responsáveis, a atenção especial e proteção às mães que optarem por entregar seus filhos à adoção e gestantes em privação de liberdade...

Com a publicação desta lei, o Brasil apresentou: a sociedade brasileira a necessidade de ressaltar e valorizar a primeira fase da vida, na agenda do país, do governo, da família e da sociedade. E assim, tornou-se o primeiro país da América Latina a admitir a importância da primeira infância.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Brincar é coisa séria e essencial para o desenvolvimento infantil. Abordaremos dois grandes pesquisadores, que marcaram o mundo da Educação, com suas pesquisas/teorias sobre aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças: Jean Piaget com a epistemologia genética e Lev Vygotsky com a perspectiva: histórico cultural. Teorias ainda presentes, em nossos dias.

Jean William Fritz Piaget (1896-1980) - cientista suíço, biólogo, psicólogo e epistemólogo. É considerado um dos mais importantes pensadores no campo da Educação do século XX, apesar de nunca ter atuado como pedagogo.

Piaget estudou o desenvolvimento cognitivo das crianças - considerava o crescimento orgânico inseparável do processo psicológico. E através da investigação científica procurou descobrir como o conhecimento era adquirido, criando a teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança, a qual denominou “epistemologia genética”.

Segundo sua teoria, todas as pessoas são capazes de aprender e desenvolver-se, e passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento, numa mesma sequência. Em cada estágio, o pensamento é organizado de uma forma própria e conforme ocorre o amadurecimento do cérebro, o indivíduo apresenta novas formas de raciocínio: pensar/agir. E desta forma, avança para o estágio subsequente. Os estágios de desenvolvimento cognitivo foram por ele, intitulados como: Estágio Sensório Motor (nascimento aos 2anos), Estágio Pré-Operatório (02 até 6/7anos), Estágio Operatório Concreto (6/7 até 11/12 anos) e Estágio Operatório Formal (após 12 anos).

Segundo estudos de Jean Piaget, o desenvolvimento cognitivo está dividido em 04 estágios: Sensório Motor (nascimento aos 2anos), Pré-Operatório (02 até 6/7anos), Operatório Concreto (6/7 até 11/12 anos) e Operatório Formal (após 12 anos).

Estágio Sensório Motor (nascimento aos 2anos) - As aprendizagens ocorrem através das vivências sensoriais imediatas e pelas atividades motoras, o pensamento do bebê está voltado à exploração do ambiente e seus objetos.

O bebê ao nascer até o primeiro mês de vida apresenta uma reação corporal automática aos estímulos externos (reflexos), como por exemplo, o ato de sugar o seio de sua mãe. A partir do segundo mês, o bebê já começa a apresentar comportamentos voluntários e repetitivos, tendo inicialmente como foco o próprio corpo e depois de um tempo, o que estiver ao seu redor (objetos, brinquedos...).

No final do primeiro ano, o bebê adquire conhecimento sobre a relação de causa e efeito, ou seja, compreende que alguns comportamentos resultam em certas consequências, então gradativamente começa ter comportamentos de forma a obter resultados desejados. Neste momento também, percebe que os objetos ou pessoas continuam existindo, mesmo longe de seus olhos. Desenvolve também, o pensamento simbólico, onde adquire a capacidade de pensar em objetos e pessoas, que encontrem longe do seu campo visual e consegue planejar atos mentais, imaginar o que acontecerá no mundo real e colocar em seu plano em ação; lembrar e imitar comportamento de outras pessoas.

Estágio Pré-Operacional (02 a 7anos) – este estágio é caracterizado pelo desenvolvimento da linguagem. Através da linguagem, a criança consegue comunicar seus pensamentos, receber informações, pensar e representar objetos mentalmente. Desenvolve também o pensamento, a intuição e os questionamentos - fase dos porquês.

Entretanto, o modo de pensar Pré-Operacional tem suas limitações, as crianças tendem a confundir: fenômenos psicológicos (sentimentos e emoções) e a realidade física, atribuindo sentimentos a objetos inanimados, como: uma boneca ou achar que existem monstros escondidos em lugares escuros ou atrás de móveis .

O egocentrismo também se faz presente, nesta fase a criança é incapaz de ver as situações sobre o ponto de vista ou olhar de outras crianças e adultos, podendo fazer comentários desagradáveis sem perceber que está ofendendo, contar histórias de forma fragmentada, omitindo fatos importantes que impedem que a pessoa que está escutando possa compreender. Piaget considerava a interação social muito importante para o desenvolvimento cognitivo, pois somente a interação social repetida pode permitir a criança ver que seu ponto de vista não é único e que nem todos compartilham de suas opiniões.

Além disso, a criança demonstra dificuldades na compreensão da conservação de volumes (Ex: Tendo duas jarras iguais com água e estas despejadas em recipientes diferentes um mais largo e outro alto, a criança achará que o mais alto tem mais água).

Estágio Operacional Concreto (07 aos 12 anos) – neste estágio ocorrem os maiores aprendizados, como: a leitura, a escrita, interpretação / produção textual, o cálculo matemático, capacidade em perceber que o formato de um recipiente não altera o volume de líquido nele contido. Nesta fase, ocorre a superação do egocentrismo – a criança compreende que seu ponto de vista não é único, como também não é compartilhado por todos e procura a validação externa, interessando-se em saber o que os outros pensam sobre suas ideias e a capacidade em classificar objetos pensando em suas diferentes características e perspectivas.

Estágio Operatório Formal (após 12 anos) – neste estágio o adolescente é capaz de construir sistemas e teorias abstratas, compreender linguagem figurada, formular hipóteses, examinar os próprios pensamentos em busca de falhas e contradições; entender conceitos de amor, justiça, democracia, pensamento hipotético/dedutivo, capaz de tomar decisões a partir de hipóteses. Elaborar e aperfeiçoar habilidades aprendidas.

Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934) psicólogo bielorrusso dedicou-se a Psicologia do Desenvolvimento – proponente da teoria Histórico-cultural ou sociocultural, também conhecida como abordagem sociointeracionista. Foi pioneiro do conceito: em que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre através das interações sociais (outros indivíduos / o meio).

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo da criança se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. A aprendizagem é uma experiência social, a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a ação.

Para ele existem 03 degraus de desenvolvimento: o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) - capacidade do indivíduo de desenvolver tarefas de forma independente, o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) - desenvolvimento que poderá ser alcançado com o auxílio de outra pessoa e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) - que vem a ser a distância entre estes dois Níveis.

A Zona de Desenvolvimento Proximal está relacionada as funções que ainda não amadureceram no indivíduo, por encontrarem-se em processo de maturação, mas que irão amadurecer, ou melhor, são as habilidades do indivíduo próximas de serem alcançadas para resolverem determinados problemas e outros semelhantes.

CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET E VYGOTSKY

Piaget e Vygotsky trouxeram grandes contribuições à Educação. Abaixo apresentaremos algumas semelhanças/diferenças, detectadas em suas teorias:

	PIAGET e VYGOTSKY
Semelhanças	1. Interesse: estudar o desenvolvimento cognitivo das pessoas desde o momento que nascem; 2. Aprendizado constante: compreendem que o aprendizado das pessoas é contínuo, nunca cessa, pois as pessoas vivem em constante desenvolvimento;

	3. Construtivismo: ambos propõem suas teorias a partir de um paradigma construtivista, consideram que a interação com o ambiente/pessoas/objetos que a cercam incentivam e favorecem o aprendizado;
Diferenças	1. Ação individual x Interação: Ambos os autores consideram que a Interação Social favorece o desenvolvimento, entretanto: Piaget – considera que a criança aprende de forma autônoma, não necessitando interagir. (privilegia a maturação biológica/ fatores internos predominam sobre externos – considera que o desenvolvimento segue uma sequência fixa de estágios) Ressalta a importância das ações individuais, compreendendo as interações como variáveis; Vygotsky- por outro lado, considera que a criança para aprender, necessite interagir com o outro. Ressaltando a importância das interações (ambiente social); 2. Linguagem: Piaget - considera que a criança, inicialmente, desenvolve a linguagem egocêntrica por só reconhecer o seu ponto de vista sobre as coisas, dificultando assim a interação social, mas com o passar do tempo, desenvolve a linguagem social; **Vygotsky** - considera que a linguagem, ou seja, a linguagem social existe desde o nascimento, que nos permite interagir com o ambiente Ex. o choro. Com o passar do tempo desenvolvemos a linguagem internalizada (pensar e expressar com palavras o que queremos); 3. Idade: **Piaget** - o aprendizado está condicionado às idades estabelecidas nos estágios de desenvolvimento; **Vygotsky – o aprendizado determina a maturidade da criança. Considera que ao amadurecer a criança aprende;** 4. Tipo de aprendizado: Para **Piaget**, o tipo de aprendizado é o experimental, ativo, pela descoberta, sem necessitar da interação com o outro; Para **Vygotsky**, o tipo de aprendizado é o colaborativo, no qual as interações sociais são necessárias (ambiente/pessoas)

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

Para compreendermos a importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil é necessário compreender a concepção de criança.

A criança é considerada um ser social e histórico, que faz parte de uma organização familiar e encontra-se inserida numa sociedade. Caracteriza-se por ser um sujeito: ativo, autônomo, potente, que sente e pensa o mundo de um jeito próprio. Produtor de cultura e corresponsável do processo de construção do conhecimento é um sujeito de direitos, com direito ao brinquedo e a brincadeira.

A brincadeira está ligada ao desenvolvimento do corpo, movimento, representações de si própria e do outro e a afetividade da pessoa. Através do brincar a criança aprende a pensar, a descobrir seu próprio mundo, a imitar as ações adultas, falar o que está pensando, simular e assumir uma coisa que gostaria de ser, aprendendo o que só ela poderia ser no futuro, aprende regras e como jogar com o outro, entra no mundo imaginário e o faz de contas.

Ao disponibilizarmos brinquedos, materiais e coisas da vida doméstica, como: um molho de chaves, um pente, uma maçã, estamos ofertando a criança inúmeras possibilidades, para que a mesma organize seu corpo, movimente-se, manipule um objeto, explore texturas, observe sua cor/formato e até mesmo o sinta levando-o a boca. Desta forma, permitimos a criança que faça suas próprias escolhas, tome decisões, seja protagonista de sua ação e construção do conhecimento.

Em todas as culturas as formas de brincar são diferentes e a criança vai aprender em sociedade: a brincar, partilhar, enfrentar situações e frustrações, ganhar/perder. De acordo com o agrupamento infantil, pouco a pouco, irá aprender outras maneiras ou regras de jogar bolinha de gude, pique bandeira, esconde-esconde ou outro jogo.

Ao experimentar novos jeitos de jogar, a criança amplia a cultura lúdica e adquire um arsenal de informações como: flexibilidade, liderança, capacidade de escolha, saber dialogar, ter domínio espacial, raciocínio, enfim, adquire o “conhecimento específico da criança que brinca” - considerados aspectos essenciais para todas as áreas do conhecimento.

O brincar pode e deve ser sempre enriquecido, para isto se faz necessário: criar espaços e possibilidades (cantinhos/ áreas com objetos específicos, caracterizando a área do brincar, como: cozinha, área médica...,), mobiliários, fantasias e brinquedos adequados, equipamentos básicos (estruturas montadas), para que a criança possa entrar no Mundo do Faz de Contas.

E ao educador, caberá compreender a importância das brincadeiras, estimular a brincadeira do Faz de Contas, saber observar (estar atento ao que está faltando, disponibilizar novos elementos/materiais de forma gradativa), criar possibilidades, estruturas campos áreas (médico, fantasias, tecidos, frutas, brinquedos...), cantinhos e áreas externas (brincar com água, areia,) oferecer uma diversidade estimulante, espaços diferenciados - tudo planejado e disponibilizado.

Ter consciência da importância das intervenções, lembrando que a brincadeira não pode ser fixa e sempre da mesma forma. As intervenções são necessárias: para ampliar, modificar e qualificar o brincar - O brincar de qualidade só ocorre quando temos mediações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é um direito previsto em diversas leis brasileiras. E se faz necessário reconhecer e ampliar a compreensão de sua importância, na promoção do desenvolvimento infantil.

Durante a brincadeira, a criança tem a oportunidade de experimentar novas possibilidades, explorar novos espaços, observar, relacionar-se, interagir e por meio de intervenções, desenvolver a criatividade, criar um mundo imaginário, fantasiar, recriar, projetar seus sonhos, transmitir suas vivências, sua realidade e expectativa. Entretanto, o momento lúdico, não pode ser compreendido como passatempo ou brincadeira sem significação, mas como a principal atividade para aquisição do conhecimento e aprendizado.

O ato de brincar é considerado uma ferramenta primordial para o desenvolvimento integral da criança. Jogos e brincadeiras podem contribuir de forma significativa nos aspectos da vida: presente e futura, proporcionando inúmeros benefícios e auxiliando no desenvolvimento motor, cognitivo, psicológico e social, na construção de valores, nas diferentes formas de expressão/ comunicação, na interação social/socialização, na constituição da identidade, autonomia infantil, na resolução de problemas, no desenvolvimento do raciocínio lógico, na criatividade, na reorganização de elementos da realidade, produção de novos significados...

Desta forma, podemos perceber o poder do brincar e os seus valiosos benefícios no desenvolvimento infantil. Dentre eles, destacamos: a contribuição do brincar na construção de conceitos /valores, que são extremamente relevantes para a formação do caráter do ser humano, tais como: solidariedade, liderança, cooperação, tolerância, autonomia, humildade, valorização do outro, responsabilidade, saber ganhar/perder, dialogar...; a

contribuição do brincar: como agente socializador, contribuindo para o crescimento pessoal/emocional, colaborando para o desenvolvimento da confiança, o saber dividir, saber aguardar..., e as contribuições do “brincar” na Educação Infantil, no processo ensino aprendizagem, propiciando de forma divertida e prazerosa a aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da Criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf Acesso em: 19/12/2020

BROUGERE, Gilles. Brinquedos e Cultura. 7ª Ed. São Paulo. Cortez, 2007

EDWARDS, C. et al. As cem linguagens das crianças. Porto Alegre: Artmed, 1996

FALK, J. Educar os três primeiros anos a experiência de Loczy. Araraquara: Junqueira e Marin Editora, 2004

FOCHI, Paulo. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre

GANDINI, Lella.; EDWARDS, Carolyn & cols Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre, 2002

KISHIMOTO, Tiziko Morchida et al. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning 2002.

MAJEM, Tere; ODENA, Pepa. Descobrir brincando. Tradução de Suely Amaral Mello e Maria Carmen Silveira Barbosa. São Paulo: Autores Associados, 2010

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos,1948. Disponível: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf Acesso em: 18/12/2020

ORTIZ, Cisele, CARVALHO, Maria Teresa Venceslau (et al). Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar uma coisa única ação. Coleção InterAções. São Paulo Blucher, 2012

PALANGANA, Isilda Campaner Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social. São Paulo: Summus Editorial, 2015

Programa Território do Brincar http://territoriodobrincar.com.br/ Acesso em: 16/12/2020

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012

SÃO PAULO (Município) Secretaria Municipal de Educação Diretoria de Orientação Técnica. Orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo, SME/DOT, 2007

SÃO PAULO (Município) Secretaria Municipal de Educação Diretoria de Orientação Técnica. Almanaque 75 anos da Educação Infantil conviver e aprender na cidade de São Paulo: SME/DOT 2013.

SÃO PAULO (Município) Secretaria Municipal de Educação Diretoria de Orientação Técnica. Currículo Integrador d Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015a.

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975

WINNICOTT, Donald Woods. A criança e seu mundo. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982

Revista Territórios

OS DESAFIOS DOCENTES FRENTE AO USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

LILIA VICENTE DA SILVA

Graduação em Ciências e Matemática (1999); Graduação em Pedagogia (2014); Especialista em Educação Musical na área de Educação (2016). Pós Graduação em Formação e Profissão Docente (2019). Pós-Graduação em Gestão Escolar Integradora: Administração. Inspeção. Orientação e Supervisão (2020). Professora de Matemática (1997-2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na PMSP (2015 até o momento).

RESUMO

Este estudo se apresenta sob tema, “Novas tecnologias na Educação”. A sua realização justifica-se pela sua relevância para a compreensão do valor das novas tecnologias para a prática educativa, que devido a sua presença cada vez maior no cotidiano das crianças e jovens, permite ao educador trabalhar os conhecimentos relacionando-os a realidade de vida destes. Este estudo objetiva, principalmente, investigar os impactos do uso das novas tecnologias educacionais para o processo de ensino aprendizagem. Sendo cada vez mais explícita a necessidade de incluir no processo de ensino novas ferramentas que aproximem a sala de aula do meio tecnológico. Neste sentido, questiona-se aqui: Qual a importância das novas tecnologias educacionais para o processo de ensino aprendizagem? A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica que resultou na construção do referencial teórico deste estudo, tendo embasamento nos estudos de Alves (2016), Cruz Júnior (2018), Monteiro, Velásquez e Silva (2016), Martins (2016), Oliveira e Moura (2015), entre outros. Por meio deste estudo percebeu-se que, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas; desenvolver habilidades como o trabalho coletivo, o respeito ao próximo e a criar e respeitar regras; e proporcionar a aquisição de novos conhecimentos através das tecnologias; são alguns dos benefícios alcançados através da inserção das ferramentas tecnológicas no processo de ensino. Concluindo-se, portanto, que às tecnologias encantam os educandos, proporcionando um maior interesse destes, por vários assuntos que vão enriquecer os seus conhecimentos, desenvolvendo suas potencialidades.

Palavras-chave: Tecnologias; Desafios e Prática Educativa.

INTRODUÇÃO

Este estudo se apresenta sob tema, “Novas tecnologias na Educação”. Sua escolha se deu pela observação de que diante dos avanços tecnológicos, torna-se importante rever os métodos de ensino tradicionais e propor mudanças que tornem as aulas mais dinâmicas, interessantes, práticas e menos maçantes. Por meio da tecnologia e seu uso em sala de aula, o aluno envolve-se com o conteúdo, participa, interage e sente a necessidade de partilhar com o outro (CRUZ JÚNIOR, 2018).

Portanto, percebe-se que o tema deste estudo, é um tema atual, amplamente discutido na sociedade contemporânea e relevante para a prática educativa. Mostrar aos alunos, aplicações que despertem seu interesse ou que possam motivá-los através de problemas contextualizados, nem sempre é fácil. Desafios como estes, que abrangem tanto professores, como alunos, tendem a se tornarem obstáculos em relação ao fazer pedagógico, pois, sabemos que os conteúdos são aplicados através de situações teóricas, que, normalmente, não se envolvem com elementos que dizem respeito à realidade que o aluno vive, e conhece (PAPERT, 2014).

Tendo em vista as questões colocadas acima, a realização deste estudo justifica-se pela sua relevância para a compreensão do valor das novas tecnologias para a prática educativa, que devido a sua presença cada vez maior no cotidiano das crianças e jovens, permite ao educador trabalhar os conhecimentos relacionando-os a realidade de vida destes.

A problematização deste artigo parte da importância, defendida por Cruz Júnior (2018), de promover a aproximação entre a prática educativa escolar e o uso das tecnologias, diante da presença cada vez maior dessas ferramentas na vida dos alunos. As tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas de maneira direta ou indireta, em inúmeros e variados momentos do dia a dia em sociedade.

Com o avanço das tecnologias da informação e dos meios de comunicação, os jovens estão cada vez mais inseridos no meio digital, sendo assim torna-se cada vez mais explicita a necessidade de incluir no processo de ensino novas ferramentas que aproximem a sala de aula do meio tecnológico (ALVES, 2016). Neste sentido, questiona-se aqui: Qual a importância das novas tecnologias educacionais para o processo de ensino aprendizagem?

Este estudo objetiva, principalmente, investigar os impactos do uso das novas tecnologias educacionais para o processo de ensino aprendizagem. Já os objetivos específicos estabelecidos para alcançar o objetivo principal são: Identificar as principais dificuldades em se fazer uso das tecnologias em sala de aula; Investigar como deve se dar

o uso das tecnologias em sala de aula; Compreender os benefícios das novas tecnologias para o processo de ensino e aprendizado.

Segundo a metodologia de pesquisa utilizada para o desenvolvimento desse artigo, esta caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica. Como referencial teórico esta pesquisa faz interlocuções com estudos e pesquisas realizadas na área por autores de grande relevância para o tema. A escolha desses autores se faz pelos estudos feitos na área educacional demonstrando a importância que se dá ao uso das novas tecnologias no processo de Educação e os desafios que permeiam essa prática.

Após esta introdução apresenta-se o referencial teórico que, desenvolvido sob título O uso das novas tecnologias em sala de aula, traz à discussão a presença, cada vez maior, destas ferramentas na vida dos alunos e, consequentemente, no espaço escolar. O referencial teórico Alves (2016), Cruz Júnior (2018), Monteiro, Velásquez e Silva (2016), Martins (2016), Oliveira e Moura (2015), entre outros.

O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

O uso da tecnologia em sala de aula deve ser visto como uma ferramenta que propicia a interação e desperta o interesse pelo conteúdo, não somente como um momento de distração, e esta deve ser realizada sempre de forma dirigida, ou seja, sob a orientação do professor. A partir das tecnologias é possível proporcionar a aproximação e a socialização dos alunos com o conteúdo aplicado e ainda dinamizar as aulas de modo que os alunos participem ativamente construindo seus conhecimentos de forma efetiva e prazerosa.

Estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas; desenvolver habilidades como o trabalho coletivo, o respeito ao próximo e a criar e respeitar regras; e proporcionar a aquisição de novos conhecimentos através das tecnologias; são alguns dos benefícios alcançados através da inserção desta ferramenta no processo de ensino. As tecnologias encantam os educandos, proporcionando um maior interesse destes, por vários assuntos que vão enriquecer os seus conhecimentos, desenvolvendo suas potencialidades.

Os docentes estão sempre em busca de estratégias metodológicas que auxiliem na aplicação do conteúdo, que podem ser filmes, brincadeiras ou outras atividades exploratórias que proporcionem a compreensão do conteúdo e torne as aulas mais prazerosas e dinâmicas. Entre estas estratégias, aquelas possibilitadas por meio de recursos tecnológicos surgem como um auxílio extra ao educador.

Desta forma, os jogos eletrônicos educativos ou pedagógicos, por exemplo, podem configurar uma importante ferramenta para o processo de ensino aprendizado. são desenvolvidos com a intenção de colaborar com o professor na aplicação de atividades de cunho exploratório.

A inserção do jogo eletrônico no ensino transforma a percepção dos alunos sobre o aprendizado. A matéria que antes era vista como algo cheio de regras, limites e rotina, passa a ser descontraída e interessante, os alunos percebem que a descoberta e o aprendizado podem ser adquiridos com prazer e diversão.

É indispensável que o aluno jogue o mesmo jogo várias vezes para que desta maneira se familiarize com o jogo. Num primeiro momento ocorre a compreensão e apropriação das regras, a partir deste primeiro contato o aluno já consegue realizar o desenvolvimento de estratégias, o descobrimento de relações e a manipulação do jogo de forma lógica, adquirindo assim, autonomia no raciocínio. No entanto, ao inserirmos o jogo como recurso em sala de aula é preciso fazê-lo sob um conceito concreto de seu uso, ou seja, inseri-lo no contexto do conteúdo de forma efetiva.

Ao compreender a importância que o jogo exerce na aprendizagem, o professor tem mais do que um auxílio, e pode usá-lo como parte integrante da aula, como forma de induzir o educando a internalizar o conhecimento de várias outras maneiras. O jogo pode até mesmo ser usado e influenciar no aprendizado de conteúdos interdisciplinares.

Interpretando os significados e levantando as hipóteses dentro do jogo, a criança adquire a percepção para resolução de situações-problema dentro e fora da matéria, abre-se, portanto, uma gama de opções lógicas para a criança, onde esta se desenvolve e amplia sua perspectiva e visão de conhecimento, percebendo inúmeras outras maneiras de se aprender.

Mostrar aos alunos, aplicações que despertem seu interesse ou que possam motivá-los através de problemas contextualizados, nem sempre é fácil. Desafios como estes, que abrangem tanto professores, como alunos, tendem a se tornar obstáculos em relação ao fazer pedagógico. Pois, sabemos que os conteúdos são aplicados através de situações teóricas, que, normalmente, não se envolvem com elementos que dizem respeito à realidade que o aluno vive e conhece (OLIVEIRA; MOURA, 2015).

Garcia *et. al* (2011) ressalta que os recursos tecnológicos em sala de aula podem oferece uma grande contribuição para a aprendizagem, além de valorizar o professor que, ao contrário do que possa vir a pensar, poderá ensinar com maior segurança e estará mais próximo da realidade extraclasse do aluno.

É evidente que a interação de professores e alunos contribuem na relação social entre ambos e o uso das tecnologias pode auxiliar o professor a promover essa interação, favorecendo um ambiente sócio afetivo e intelectual promissor a encaminhamentos proveitosos para a aprendizagem (MARTINS, 2016).

A importância de instrumentos tecnológicos em sala de aula vem crescendo de acordo com fatores que chegam aos alunos com mais facilidade e rapidez, assim como a internet, onde os alunos têm a possibilidade de conhecer e ter contato com conteúdo diverso antes mesmo de tê-los em sala de aula. Ou seja, utilizar novas estratégias de aprendizagem para que o conteúdo em sala possa acompanhar as novas tecnologias vem sendo de grande importância (OLIVEIRA; MOURA, 2015).

Novidades tecnológicas, como o uso de computadores e celulares em sala de aula, contribuem para a dinamização das aulas e as tornam mais atrativas para os alunos. Apresentar um determinado conteúdo na forma de texto, unicamente, já não desperta mais interesse nos alunos e nem sempre será possível encontrar vídeos sobre o mesmo. Portanto, “o uso de artifícios que permitam apresentações animadas, infográficos ou editar áudios são fundamentais para que o professor consiga encontrar a forma certa de tornar seu material didático atraente.” (MARTINS, 2016).

São inúmeros as plataformas digitais, sites e aplicativos que disponibilizam, gratuitamente na internet, material para estudo e várias outras ferramentas como produção de planilhas, organização de materiais de aula, planejamento e agenda. Além disso, diferentes bases de dados também oferecem estudos, testes e desafios que podem ser acessados por alunos e professores (OLIVEIRA; MOURA, 2015, p.12).

Diante dos avanços tecnológicos, torna-se importante rever os métodos de ensino tradicionais e propor mudanças que tornem as aulas mais dinâmicas, interessantes, mais práticas e menos maçantes. Por meio da tecnologia e seu uso em sala de aula, o aluno envolve-se com o conteúdo, participa, interage e sente a necessidade de partilhar com o outro, sendo estes um dos pontos positivos do uso dos recursos tecnológicos em sala de aula.

Para os alunos, pela sua relação próxima com as tecnologias, o seu uso é fácil, quase natural. A tecnologia em sala de aula pode ser vista como uma ferramenta inacabada, mutável, alterável e com enorme espaço para o aprendizado e a criatividade, isso acaba gerando uma grande atração nos alunos, fazendo com que a vejam como algo interessante.

Pereira (2013) nos mostra que recursos como o rádio, máquina fotográfica, retroprojetor, TV e vídeo/DVD, jogos: objetos de aprendizagem, são recursos tecnológicos ricos em possibilidades pedagógicas e vasta abrangência, atingindo todas as camadas da

população. A percepção de que outros recursos, mais acessíveis, podem ser vistos como meios tecnológicos de promover o aprendizado, nos leva a discussão acerca de um dos principais pontos negativos para a inserção das tecnologias em sala de aula. A falta de acesso a recursos como computadores, internet, telefones celulares, etc. nas escolas espalhadas por áreas mais pobres e do interior do país.

É fato amplamente divulgado e notório que o sistema público de Educação brasileiro enfrenta problemas da várias as magnitudes como falta de materiais básicos, pouca valorização dos profissionais e/ou a sua formação deficitária, dificuldades estruturais, de criminalidade e violência no espaço escolar, etc. Desta maneira, como podemos imaginar que em uma escola dos longínquos povoados do Brasil profundo ou das comunidades e aglomerados que circundam as grandes cidades, que enfrentam a falta de recursos básicos para seu bom funcionamento, promoverão o acesso a ferramentas tecnológicas aos seus educadores e educandos?

Provavelmente, a resposta está na criatividade dos educadores em utilizar recursos alternativos como os apresentados acima, de maneira a explorar o máximo de seu potencial pedagógico e, principalmente, buscando diminuir o abismo que existe entre os alunos, da periferia e interior do país, e os recursos tecnológicos mais avançados. Explorando esses recursos alternativos, o educador atua como mediador entre o aluno e o conhecimento, diminuindo a distância entre estes e o mundo da informação, e tirando-o da situação de exclusão digital.

Mas não somente recursos como o computador e o telefone celular, apesar de serem os primeiros nos quais pensamos quando falamos em tecnologia, podem representar uma ferramenta de apoio e dinamização da prática pedagógica em sala de aula. Como esclarece Garcia *et. al* (2011, p. 82), a tecnologia “é uma produção criada pelo homem que pressupõe a comunicação interativa, ou seja, capaz de intervenção pelos sujeitos no conteúdo ou programa com o qual interage e que tem, na ferramenta tecnológica, a mediadora desse processo, que é dialógico”.

Os autores, ressaltam que a compreensão acerca do que seja tecnologia por vezes é distorcida. Assim, “um grande mito e equívoco que está presente na sociedade de modo geral é considerar a tecnologia como sinônimo de ferramenta ou artefato tecnológico” (p.81). Portanto, as tecnologias não se restringem aos recursos materiais eletrônicos ou digitais, essas são mais do que ferramentas e se referem ao conhecimento e às possibilidades de aprendizagem escondidas por trás do artefato em si.

Desta maneira, compreender as tecnologias de maneira simplista, como meras ferramentas, é um erro. Erro este que pode levar à perpetuação de práticas educativas

tradicionalistas. Que ao contrário de se transformarem e evoluírem por meio do uso de novos recursos, acaba por limitar e castrar a dinamicidade destes, suprimindo as possibilidades e potencialidades de seu uso, para assim, enquadrá-los em uma prática pré-definida, moldada e opressora.

Atualmente, como relata Vieira et al. (2012) o mundo globalizado em que vivemos hoje aproxima as pessoas e facilita a comunicação e a interação, por outro lado, cada vez mais transforma a interação social em uma convivência à distância, virtual.

Nos dias de hoje, torna-se indispensável a discussão sobre os efeitos benéficos dos avanços tecnológicos em nosso cotidiano. Reconhecer a importância da tecnologia no mundo de hoje, é parte do nosso processo de evolução, porém, cabe atentar para o fato de que, quando esta é mal utilizada, poucos são os benefícios trazidos para o desenvolvimento das crianças e jovens, estando estes em processo de formação global (VIEIRA, et al., 2012).

No momento atual que vive a sociedade diante do avanço das tecnologias da informação e comunicação, as crianças e jovens são, segundo Vieira et al. (2012) a faixa da população mais afetada por essa realidade, já que se encontram cada vez mais imersos no mundo das tecnologias e se movimentando cada vez menos. Ainda segundo o autor, este fator afeta, principalmente, os adolescentes. Estes indivíduos, ao vivenciar uma fase do desenvolvimento onde sentem a necessidade de se afirmar, de fazer parte de algum grupo, tem como prioridade a busca pela construção de uma identidade e por aceitação, imergindo-se cada vez em grupos de interação social virtual com o quais se identificam.

Corroborando com Vieira et al. (2012), Mattos et al. (2017) afirma que os adolescentes procuram interação social por meio de recursos oferecidos pelas novas tecnologias, pois o mundo virtual é uma realidade na qual os indivíduos conseguem se expressar dentro dos mais variados grupos. Mattos et al. (2017) ressalta ainda que os adolescentes estão mais ligados às tecnologias e ao mundo virtual, do que ao mudo real a sua volta, o que os distanciam de uma convivência social natural e ativa, assim deixando a desejar no que diz respeito à prática frequente de atividades de interação social.

Para os alunos, pela sua relação próxima com estas ferramentas, o uso de tecnologias é fácil, quase natural (CRUZ JÚNIOR, 2018). A tecnologia em sala de aula pode ser vista como uma ferramenta inacabada, mutável, alterável e com enorme espaço para o aprendizado e a criatividade, isso acaba gerando uma grande atração nos alunos, fazendo com que a vejam como algo interessante (ALVES, 2016). Sendo assim, este estudo objetivou, principalmente, investigar os impactos do uso das novas tecnologias educacionais para o processo de ensino aprendizagem.

Na intenção de responder a este objetivo, o quadro a seguir traz a concepção dos autores Cruz Júnior (2018), Alves (2016) e Monteiro, Velásquez e Silva (2016), acerca dos impactos do uso das novas tecnologias educacionais para o processo de aprendizagem.

Quadro 1: Os impactos das novas tecnologias educacionais

Alves (2016, p;45)	"As novas tecnologias representam uma tanto uma alternativa de dinamização da prática educativa, quanto de desafios para o decente. Impactando, portanto, de várias maneiras no cenário escolar".
Cruz Júnior (2018, p. 46)	"A inserção das tecnologias no espaço escolar representa um grande impacto na realidade de vida dos alunos, sobretudo dos periféricos que têm a partir do contato com as tecnologias, talvez sendo este contato inicial com a tecnologia o primeiro de sua vida, uma expansão de consciência, de seus horizontes e possibilidades de acesso à informação".
Monteiro, Velásquez e Silva (2016, p. 29),	"As tecnologias impactam positivamente a realidade educacional dos alunos a ele submetidos, bem como impactam a prática educativa, possibilitando a sua dinamização, significação e ampliação".

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisarmos as afirmações contidas no quadro, podemos perceber que o trio de autores corroboram entre si ao explicitarem que as tecnologias impactam na realidade educacional, seja no processo de aprendizagem seja na prática educativa dos professores.

Os objetivos específicos estabelecidos neste estudo para alcançar o objetivo principal são: Identificar as principais dificuldades em se fazer uso das tecnologias em sala de aula; Investigar como deve se dar o uso das tecnologias em sala de aula; Compreender os benefícios das novas tecnologias para o processo de ensino e aprendizado.

Em resposta ao primeiro objetivo específico, de identificar as principais dificuldades em se fazer uso das tecnologias em sala de aula, o quadro a seguir apresenta as concepções dos autores Garcia et al. (2011), Martins (2016), e Oliveira; Moura (2015).

Quadro 2: As dificuldades no uso das tecnologias em sala de aula

Garcia et al. (2011)	"Uma das grandes dificuldades que permeiam o uso das tecnologias no espaço escolar é a falta de infraestrutura e material adequado. Onde, em muitos casos, os equipamentos demoram tanto a chegar até o destino final, a escola, que quando chegam já estão ultrapassados. Ou mesmo, a escola não tem os recursos secundários à disposição para utilizar essas tecnologias como, por exemplo, a falta de acesso à internet."
Martins (2016, p. 22)	"A formação deficitária dos educadores representa um empecilho à utilização das tecnologias em sala de aula. Uma vez que, o professor não domina esses recursos, não podendo extrair o máximo das potencialidades desta ferramenta e, consequentemente, empobrecendo o processo de aprendizagem dos alunos."
Oliveira; Moura (2015, p. 19).	"Entendo que a falta de formação adequada dos educadores seja o principal fator comprometedor da prática educativa com tecnologias em sala de aula".

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisarmos as afirmações contidas no quadro acima, podemos perceber que os autores corroboram entre si, ao apontarem a existência de fatores que comprometem e/ou dificultam o uso das tecnologias em sala de aula.

Respondendo ao segundo objetivo específico, que tratou de investigar como deve se dar o uso das tecnologias em sala de aula, o quadro a seguir traz à discussão este uso sob a ótica de Oliveira; Moura **(**2015), Papert (2014) e Pereira (2013).

Quadro 3: O uso das tecnologias em sala de aula

Monteiro, Velásquez, Silva (2016)	"A tecnologias podem ser utilizadas no espaço escolar, como meio de dinamizar as aulas, afastando a prática pedagógica daquelas abordagens tidas como tradicionalistas, engessadas, que empobrecem e travam o processo de aprendizagem do alunado."
Oliveira; Moura **(**2015, p.07)	"O uso da tecnologia não deve ser encarado como um mero passatempo ou momento de diversão. É preciso que o professor esteja atento às ferramentas que lhe permita dinamizar a suas aulas com intenção de, principalmente, torna a sua prática educativa mais dinâmica, interessante e próxima da realidade de vida de seus alunos".

Fonte: Elaborado pela autora

Monteiro, Velásquez e Silva (2016), acreditam que dinamizar as aulas, fugindo das práticas tradicionalistas, é uma forma de aproximar os alunos das práticas desenvolvidas pelo professor. Os autores destacam que, infelizmente, o uso das tecnologias nas práticas educativas ainda é visto como meio de recreação e diversão, diante de um cenário onde o professor nem sempre esteve focado em promover uma intervenção significativa junto aos alunos. Infelizmente, houve ao alongo dos anos uma acomodação dos professores que se apegaram às práticas tradicionalistas de ensino (MONTEIRO; VESLÁSQUES; SILVA, 2016).

Ainda de acordo com Monteiro, Velásquez e Silva (2016) é preciso que o educador tenha a compreensão de que este tipo de prática já não é mais aceito, que precisam ampliar a sua visão para outras ferramentas e metodologias que lhe permitam dinamizar a sua prática educativa. Desta maneira, tornando-a mais atrativa, interessante e significativa para seus alunos.

Já Veloso e Costa (2016, p. 03) vêm que o professor, "como principal responsável pela organização das situações de aprendizagem", ressaltando que cabe ao professor ampliar o seu leque de abordagens, pois cada vez mais os alunos tem a sua disposição o acesso rápido e fácil à informação. Isso faz com que a prática educativa precise se adequar para "competir" com a gama infinita de possibilidades que os avanços digitais permitem aos jovens. Assim, o professor precisa buscar meios de atender a esta demanda, não

permitindo que a sua abordagem se torne repetitiva e maçante (GONÇALVES, SANTOS, MOTA, 2018).

Segundo Monteiro, Velásquez, Silva (2016) as tecnologias representam para o professor a oportunidade de fazer uso de uma ferramenta comum à realidade de vida atual dos jovens. Os autores destacam que essa ferramenta se bem utilizada pode contribuir para o desenvolvimento físico, intelectual e social do aluno. Gonçalves, Silva e Mota (2018) por sua vez, destacam que a tecnologia é uma ferramenta de grande valor para a diversificação da prática educativa.

Por fim, respondendo ao terceiro e último objetivo específico, de compreender os benefícios das novas tecnologias para o processo de ensino e aprendizado, o quadro apresentado em seguida traz falas explicitadas por Martins (2016), Oliveira e Moura (2015) e Pereira (2013).

Quadro 4: Benefícios das novas tecnologias educacionais

Martins (2016, p.85)	"As tecnologias representam a para prática educativa em sala de aula uma vasta gama de benefícios. Entre eles, destaco o fato de permitir a aproximação entre o aprendizado e a realidade de vida do aluno, que está cada vez mais conectado a estas novas ferramentas".
Oliveira e Moura (2015, p. 29),	"As tecnologias ao serem utilizadas em sala de aula, quando bem utilizadas, agregam uma série de benefícios ao processo de aprendizagem do alunado. Permite a dinamização das aulas, a troca e acesso rápido a informações (...)".
Pereira (2013, p, 07)	"As tecnologias em sala de aula trazem inúmeros benefícios para os alunos. Dentre estes, o que considero o mais importante, a diminuição da exclusão digital e da desigualdade de acesso à informação. Fatores estes que afetam diretamente às classes mais pobres e aos grupos sociais minoritários e oprimidos"

Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos perceber ao analisar o quadro acima, podemos perceber que o uso das tecnologias em sala de aula traz muitos benefícios para o processo de ensino e aprendizado. No entanto, Fox (2010) explicita que, infelizmente, o uso da tecnologia no contexto escolar, ainda acaba se distanciando dos elementos pedagógicos e dos objetivos que deveriam ser alcançados, tornando-se um momento de lazer para os alunos. Diante deste fato, o autor destaca que o professor precisa ser mediador e transmissor de informações e conhecimentos, mantendo-se atento as mudanças que se farão necessárias em seu planejamento, buscando pela conscientização de seus alunos de que a aula desenvolvida por meio da tecnologia é um espaço de aprendizagem, que pode ter impacto positivo e significativo.

Segundo Alves (2016), formas criativas de aplicar as atividades no espaço escolar podem ser desenvolvidas, por exemplo, por meio dos jogos eletrônicos. Essas atividades

por vezes são vistas, essencialmente, como um momento de interação e diversão para as jovens. Para os autores, é preciso que os profissionais da Educação Escolar mudem o seu olhar sobre estas ferramentas.

Monteiro, Velásquez e Silva (2016) acreditam que isso resultaria no distanciamento do uso nocivo das tecnologias e dos meios eletrônicos que estão facilmente acessíveis aos jovens, dando a essas ferramentas um novo significado. Além, de promover no aluno e no educador uma nova visão sobre este recurso.

Com o avanço das tecnologias da informação e dos meios de comunicação, os jovens estão cada vez mais inseridos no meio digital, sendo assim torna-se cada vez mais explicita a necessidade de incluir no processo de ensino novas ferramentas que aproximem a sala de aula do meio tecnológico (ALVES, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da tecnologia em sala de aula deve ser visto como uma ferramenta que propicia a interação e desperta o interesse pelo conteúdo, não somente como um momento de distração, e esta deve ser realizada sempre de forma dirigida, ou seja, sob a orientação do professor. A partir das tecnologias é possível proporcionar a aproximação e a socialização dos alunos com o conteúdo aplicado e ainda dinamizar as aulas de modo que os alunos participem ativamente construindo seus conhecimentos de forma efetiva e prazerosa.

Estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas; desenvolver habilidades como o trabalho coletivo, o respeito ao próximo e a criar e respeitar regras; e proporcionar a aquisição de novos conhecimentos através das tecnologias; são alguns dos benefícios alcançados através da inserção desta ferramenta no processo de ensino. Conclui-se, portanto, que às tecnologias encantam os educandos, proporcionando um maior interesse destes, por vários assuntos que vão enriquecer os seus conhecimentos, desenvolvendo suas potencialidades.

Podemos, a partir deste estudo, compreender parte da importância que representaria a aplicação das tecnologias na Educação. No entanto, sabemos que a realidade educacional brasileira é permeada por inúmeros desafios, obstáculos à prática educativa inovadora. Seja por falta de recurso, de infraestrutura, de valorização do professor ou por questões sociais que envolvem a comunidade escolar. Desta maneira, é esta a questão que deixamos em aberto para futuros estudos: Diante da compreensão do valor das tecnologias para a prática educativa, que fatores da realidade educacional brasileira impedem que este recurso seja aplicado no espaço escolar?

REFERÊNCIAS

GARCIA, M. F.; RABELO, D. F.; SILVA, D.; AMARAL, S. F. **Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas.** *Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011. Disponível em:* https://www.academia.edu/24882516/Novas_Compet%C3%AAncias_Docentes_Frente_%C3%80s_Tecnologias_Digitais_Interativas Acesso em: out./ 2020.

MARTINS, C. **A influência das novas tecnologias em sala de aula**. Blog Black Board. São Paulo. 2016. Disponível em: http://www.blackboard.grupoa.com.br/novidades/a-influencia-das-novas-tecnologias-em-sala-de-aula/ Acesso em: out./2020.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P. **TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno.** 2015. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019/8864 Acesso em: out./2020.

PEREIRA, B. T. **Uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola.** 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf Acesso em: out./2020.

Revista Territórios

O LÚDICO COMO INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

LUCIENE LIMA DOS SANTOS CARRASCO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Do Grande ABC-UNIABC (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Iguaçu-UNIG (2014); Especialista em educação Infantil pela Faculdade de Conchas-FACON (2015); Professora de Educação Infantil na Prefeitura De São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como propósito a apresentação da importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. A importância de abordar esta temática é premente, pois, o lúdico deve ser visto com uma ferramenta contributiva para o melhor desenvolvimento das crianças e não como algo externo ao contexto educacional. A educação e a ludicidade devem caminhar paralelamente para possibilitar a efetividade do processo de ensino aprendizagem. Assim, este estudo compõe-se da fundamentação teórica dos jogos e brincadeiras contemplando vários autores, seguida pela apresentação da conceituação de jogos e brincadeiras e a seguir, por uma abordagem histórica dos jogos e brincadeiras, bem como a sua importância dentro da Educação infantil.

Palavras-chave: Brincar; Educação Lúdica; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O lúdico favorece a saúde física, emocional e intelectual e sempre esteve presente em todos os povos desde os mais remotos tempos. A atividade lúdica na educação infantil é importante porque desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a imaginação, a iniciativa e a autoestima, enfim, todos os aspectos essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem.

Ao brincar a criança incorpora experiência social e cultural por meio das relações que estabelece com outro, essa experiência não é simplesmente reproduzida e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura.

Segundo Vygotsky, (1984, in WAJSKOP, 2007), O brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal permitindo que as ações das crianças ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real) impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão sobre o mundo.

Com o trabalho lúdico, o desenvolvimento intelectual, social e cultural de qualquer indivíduo será realizado de forma satisfatória, pois a pessoa que trabalha com atividades e conceitos lúdicos tem uma grande probabilidade de obter mais facilmente boa desenvoltura e socialização.

Pensar em oferecer um espaço físico e temporal terá como decorrência natural a possibilidade de as crianças interagirem com outras crianças, assim como com adultos. Perpetuando-se, de forma paralela, a cultura lúdica tradicional.

Ao mesmo tempo a criança estará se desenvolvendo de forma integral e aprendendo, constituindo, os objetos e os brinquedos a ela disponíveis, meios através dos quais poderá descobrir o mundo e construir seus conhecimentos a respeito dele. (FRIEDMANN, 1998, p. 34).

A transformação educacional de cada criança tem que ser feita de forma coerente e responsável, sabendo-se que tudo que é vivenciado dentro do seu processo de aprendizagem corresponde em sua evolução social e intelectual, por isso a atividade lúdica faz com que a criança exponha suas vontades, duvidas e medos e com muita responsabilidade e amor o educador consegue enxergar esses obstáculos de forma mais clara e assim realizar um processo diferenciado para o sucesso dessa criança.

Esta pesquisa irá mostrar o quanto o “lúdico” pode ser um instrumento indispensável na aprendizagem, no desenvolvimento e na vida das crianças, saber se os professores atuantes têm conhecimento de alguns conceitos, como o “lúdico” e a “brinquedoteca” e muitas outras questões sobre a relação do brincar com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos.

Por meio deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor.

O jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino/aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção

e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição, etc.

Portanto, surgem transformações internas no desenvolvimento da criança em consequência do brinquedo, cujo fundamento é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre as situações do pensamento e as reais.

Para resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, pode-se dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras.

IMPORTÂNCIA DO LUDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O termo lúdico se originou da palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se analisarmos a origem desse termo, iremos perceber que ele se relaciona com o jogar, o brincar e ao movimento espontâneo. É predominante na vida das crianças em toda a história da humanidade, já foi estudado por muitos teóricos e pode ser utilizado como instrumento de aprendizagem, pois desperta a curiosidade e o interesse dos alunos, é uma ferramenta preciosa e merece destaque na educação, pois, é um recurso que promove o aprendizado de forma agradável e natural, dentro do “mundo” da criança, respeitando suas características, seus esquemas, seus interesses e raciocínio próprio.

> *“O brincar é fundamental para o nosso desenvolvimento. É a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação, etc.). Todas as crianças brincam se não estão cansadas, doentes ou impedidas. Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades fisicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de proteção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade e ocupação. Informativo porque nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados”. (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p.13 -14).*

Podemos dizer que o brincar é uma ferramenta essencial ao processo de desenvolvimento humano. Segundo Kishimoto (2002), o lúdico e o brincar têm o mesmo sentido dentro do universo infantil e se relacionam inicialmente com o “inútil”, pois, referem-se a atividade em si mesma, sem visar um outro fim, porém, é comprovada sua importância no processo de aprendizagem a longo prazo.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Brincar é algo essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Na brincadeira podemos transmitir valores escassos em nossa sociedade, como a solidariedade, por exemplo, promovemos a socialização, a criança aprende a conviver e respeitar os direitos dos outros e as normas estabelecidas.

> *"Brincar é coisa séria, também, porque na brincadeira não há trapaça, há sinceridade, engajamento voluntário e doação. Brincando nos reequilibramos, reciclamos nossas emoções e nossa necessidade de conhecer e reinventar. E tudo isso desenvolvendo atenção, concentração e muitas outras habilidades". (CUNHA in FRIEDMAN, 1998, p.39).*

Há um espaço entre a subjetividade e a expressão objetiva, nesse espaço ocorre o brincar da criança. A brincadeira, ação de brincar, que aparentemente é uma fantasia, tem o poder de fazer com que a criança expresse sua realidade interior, algo que está bloqueado para suprir as expectativas, tanto da família, como da sociedade, sendo assim algumas situações conflituosas podem ser resgatadas através da brincadeira espontânea.

Segundo Winnicott (1975), a criança não possui o domínio da linguagem capaz de transmitir as infinitas sutilezas e essas podem ser encontradas na brincadeira por aqueles que procuram.

> *"É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu. Ligado a isso, temos o fato de que somente no brincar é possível a comunicação, exceto a comunicação direta, que pertence à psicopatologia ou a um extremo de imaturidade". (WINNICOTT, 1975, p.80).*

Quando a criança brinca, ela cria uma situação imaginária, onde assume um papel, nesse momento ela está imitando o comportamento de outra pessoa. Essa imitação faz com que a criança construa sua individualidade a partir do que observou no outro. Em um primeiro momento a criança faz o que vê o outro fazendo, mesmo não tendo clareza do significado dessa ação, depois disso, à medida que deixa de repetir o outro, passa a realizar a atividade conscientemente, criando novas possibilidades e combinações.

A brincadeira é transmitida de uma geração para outra ou aprendida nos grupos infantis, ela integra a vida social das crianças e é incorporada de forma instantânea e suas regras podem variar conforme a cultura de cada região. Segundo Friedman (1998), elas podem ser imitadas ou serem reinterpretadas pelas crianças ao longo do tempo, isso pode variar de acordo com os estímulos, interesses e até mesmo necessidades dos grupos culturais de crianças, sendo assim, elas passam a fazer parte de um patrimônio lúdico-cultural, e passam a traduzir valores, costumes e formas de pensamento e ensinamento.

> *"A brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos*

> *grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação". (WINNICOTT, 1975, p.63).*

Segundo Vygotsky, (1984, in WAJSKOP, 2007), a brincadeira faz com que as crianças vençam seus limites e vivenciem experiências que vão além de sua realidade, com isso, a criança passa a desenvolver sua consciência. Sendo assim, a brincadeira propõe desafios e questões que a levam a refletir, propõem soluções, as ajudam a resolver problemas e ainda permitem o autoconhecimento, a autoestima, o raciocínio e a inteligência.

HISTÓRIA DO BRINCAR

Na idade média a criança era ignorada pelos adultos, quando ela conseguia sobreviver sem os cuidados da mãe ou da ama, era inserida no mundo dos adultos, e com esses aprendiam a jogar, a brincar e a arte de um ofício.

Alguns autores dizem que a brincadeira daquela época era um elemento vigoroso da cultura do riso e fórmulas condensadas de vida, ou seja, modelos em miniatura da história e destino da humanidade.

É possível dizer que, mesmo advindo da sociedade primitiva, os jogos e as brincadeiras na época apenas serviam para tomar consciência dos papéis sociais e imitá-los, fazendo com que as gerações mais jovens aprendessem com os mais velhos, valores, conhecimentos e normas.

Nesta época, não havia distinção entre as atividades lúdicas desenvolvidas pelas crianças e as desenvolvidas pelos adultos. A brincadeira era um fenômeno em que todos participavam e foi só mais tarde que ela perdeu seus vínculos comunitários, tornando-se individual.

> *"Numa tapeçaria do início do século XVI, alguns camponeses e fidalgos, estes últimos vestidos de pastores, brincam de uma espécie de cabra-cega: não aparecem crianças. Vários quadros holandeses da segunda metade do século XVII representam também pessoas brincando dessa espécie de cabra-cega. Num deles aparecem algumas crianças, mas elas estão misturadas com os adultos de todas as idades: uma mulher, com a cabeça escondida no avental, estende a mão aberta nas costas. Luiz XIII e sua mãe brincavam de esconde-esconde. Brincava-se de cabra-cega na casa de Grande Mademoiselle, no Hotel de Rambouillet". (ÀRIES, 1981, p.50).*

Por volta de 1930, percebe-se que essa brincadeira de "cabra-cega" deixa de ser compartilhada por homens, mulheres e crianças, e essa, por sua vez, passa a ser realizada somente por meninas, porém, somente na sociedade capitalista, por volta de 1600, que passa a se notar uma diferença de gênero, feminino e masculino no lúdico.

> *"A boneca não se destinava apenas às meninas. Os meninos também brincavam com elas. Dentro dos limites da primeira infância, a discriminação moderna entre meninos e meninas era menos nítida: ambos os sexos usavam o mesmo traje, o mesmo vestido". (ARIÈS, 1981, p.91-92).*

Manson (2002) nos diz ainda que Luis XIII fazia comidinhas em utensílios de miniatura enquanto brincava com uma boneca.

Por volta de sete anos, as crianças, principalmente os meninos, passavam por algumas transformações, eles eram proibidos de brincar com bonecas e deixavam de usar o vestido comprido, passando a usar caças e gibão, e eram ensinados pelos adultos do sexo masculino a montar a cavalo, atirar, caçar e a jogar jogos de azar.

Por volta do século XIV, as brincadeiras e os jogos passaram a ser condenados pelos moralistas e pregadores, mas, a população era indiferente a essas críticas e continuava com as danças, música, teatro e jogos de azar, porém mais tarde, o aspecto moral e psicológico das crianças passou a ser preservado e os jogos de azar passaram a ser proibidos para elas, a partir daí passa a ser distinguido o universo da criança e o do adulto.

A vinda da família real portuguesa para o Brasil, no século XIX, fez com que fossem introduzidos em nossa cultura muitos brinquedos da cultura portuguesa, entre esses brinquedos estão: o pião, a pipa e a amarelinha e também algumas práticas lúdicas como as parlendas e histórias de príncipes, rainhas, assombrações, bruxas e cantigas de roda, que mais tarde seriam modificadas pelas amas de leite, que eram descendentes de africanos, e então, para substituir o papão, surge o saci pererê, a mula sem cabeça, as almas penadas, a cuca, o boitatá e o lobisomem.

Segundo Kishimoto (1999, p. 9), os meninos brancos das casas grandes costumavam receber meninos negros para os acompanharem nas brincadeiras, porém essas brincadeiras, quando eram realizadas sob a vigilância dos adultos, costumavam reproduzir as relações de dominação e escravidão, os meninos negros eram feitos de cavalo de montaria, de carro de cavalo e de burros de liteira, já longe dos adultos a relação se invertia, especialmente nos jogos de pião, papagaio, subir em árvores e matar passarinhos com badoque, que eram lideradas pelas crianças negras. Isso revela que no ato de brincar não existem diferenças entre raças e classes sociais, pois a liberdade é uma das principais exigências para que a brincadeira de fato aconteça.

> *"O interessante era que nós, os da Casa-Grande, andávamos atrás dos moleques. Eles nos dirigiam, mandavam mesmo em todas as nossas brincadeiras, porque sabiam nadar como peixes, andavam a cavalo de todo jeito, matavam pássaros de bodoque, tomavam banho a todas as horas e não pediam ordem para sair para onde quisessem. Tudo eles sabiam fazer melhor do que agente; soltar papagaio, brincar de pião, jogar castanha. Só não sabiam ler. Mas isto, para nós, também não parecia grande coisa. Queríamos viver soltos, com o pé no chão e a cabeça no tempo, senhores da liberdade que os moleques gozavam a todas as horas. E eles às vezes abusavam desse poderio, da fascinação que exerciam. Pediam para furtar coisas da casa-grande para eles: laranjas, sapotis, pedaços de queijo. Trocavam conosco os seus bodoques e os seus piões pelos gêneros que roubávamos da despensa". (REGO, 1969, p.56).*

Analisando esses fatos pode-se afirmar que é brincando e jogando que a criança estabelece vínculos, se ajusta ao grupo, se relaciona, aceita a participação de outras crianças que possuem os mesmos direitos, aprende a obedecer às regras traçadas, assim como também propõe suas modificações.

De acordo com Oliveira (2001), brincando a criança cultiva a fantasia, vivencia a solidariedade e a amizade, tão fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura solidária, algo escasso em nossa sociedade atual.

Mais tarde, por volta da década de 1940, as crianças que residiam em bairros operários, se reuniam para brincar nas ruas após a escola. Essas crianças estariam participando da construção da cultura infantil, que está intimamente ligada à cultura dos adultos. Os elementos dessa cultura são inseridos e passam por um processo de aceitação, esses são mantidos e podem ainda ser transformados ao longo do tempo.

> *"O desejo comum de brincar, o contínuo trato com as mesmas crianças, a preferência por certos tipos de jogos, sua livre escolha, a liberdade de que goza nesses momentos e o interesse que lhe desperta o brinquedo em bando conduzem a criança à formação das primeiras amizades, dando-lhes a noção de posição social". (FERNANDES, 1979, p.378).*

Esses grupos, que se formam quando as crianças se reúnem para brincar, fazem com que elas construam relações sociais e fortaleçam vínculos de amizades, obedeçam a regras e as elabore também, desenvolvam a disciplina e a solidariedade e experimentem com os colegas diversas funções diferentes.

Foi justamente nesse período, em meio a essa sociedade de produção que deu forma a sociedade industrial moderna e a sociedade burguesa que foi constituída a brincadeira contemporânea. Podemos dizer que dois fatores foram de grande importância para que isso ocorresse: o primeiro deles foi a separação da criança do mundo do adulto e o segundo foi a utilização da atividade lúdica como um instrumento para o desenvolvimento integral da criança.

Essa sociedade tinha um objetivo, formar o "novo homem", para isso era necessário moldar as características mais racionais e produtivas do ser humano, e assim a brincadeira passou a ser introduzida nas instituições educacionais por filantropistas, com o intuito de tornas a escola um lugar mais prazeroso, porém também como um meio educacional.

> *"A infância tornou-se pedagogizada: o objetivo básico dos pedagogos dentro das instituições e das famílias era o de criar o novo homem; os documentos da época mostram medidas aplicadas para suprimir a esfera físico-sensorial-emocional e estabelecer propriedades racionais, produtivas e disciplinas de personalidade". (FRIEDMANN, 1998, p.29).*

Para que as brincadeiras fossem utilizadas dentro das escolas, o brincar precisou seguir os mesmos princípios que norteavam a ideia do novo homem, ele precisaria ser

treinado, então, esse processo de pedagogização do lúdico foi progressivo, e deu origem ao sistema para a utilização educacional do brincar, que é utilizado ainda hoje.

Nos Estados Unidos, na virada do século XVIII / XIX, passou-se a aderir à proposta do filósofo Froebel, que acreditava que o brincar livre e o uso de jogos para educar crianças na pré-escola poderiam ser introduzidos no contexto infantil, considerando que a criança desperta as habilidades mediante estímulos.

Segundo Benjamin (1984), no século XIX, com a sociedade industrial no auge, houve uma substituição dos brinquedos artesanais pelos industriais, assim tanto as crianças, como suas famílias deixam de ter o prazer da criação e da construção, e isso se torna estranho para ambos.

Atualmente, muitos jogos tradicionais como a queimada, a amarelinha, o jogo de pião e outros, estão sumindo do cotidiano de nossas crianças, isso se dá principalmente pela falta de espaço para o brincar. Isso é lamentável, pois as brincadeiras tradicionais possibilitam que as crianças entrem em contato com as experiências de seus antepassados, que estão inseridas na cultura em que vivem, faz com que elas se relacionem com o mundo e tenham consciência da história do grupo social do qual pertence, e da história da humanidade.

As condições da modernidade comprometeram de alguma forma, as oportunidades lúdicas, porém, as crianças, sejam elas do campo ou da cidade, com melhores condições econômicas ou as de rua, sempre vão procurar formas de se expressar através da brincadeira, cabe aos indivíduos que se preocupam com a infância resgatar o espaço do brinquedo e da brincadeira em nossa sociedade.

> *"Pensar em oferecer um espaço físico e temporal terá como decorrência natural a possibilidade de as crianças interagirem cm outras crianças, assim como com adultos. Perpetuando-se, de forma paralela, a cultura lúdica tradicional. Ao mesmo tempo a criança estará se desenvolvendo de forma integral e aprendendo, constituindo, os objetos e os brinquedos a ela disponíveis, meios através dos quais poderá descobrir o mundo e construir seus conhecimentos a respeito dele. (FRIEDMANN, 1998". p. 34).*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas pesquisas realizadas para elaborar este trabalho, conclui-se que todas as mudanças ocorridas na concepção e na valorização da infância e da prática educativa contribuíram para a autonomia e o desenvolvimento da criança.

Vale ressaltar que a mediação não se restringe apenas ao professor, mas inclui as diversas condições que são garantidas para as vivências da brincadeira no contexto da Educação Infantil.

Este trabalho de pesquisa contribui para a prática pedagógica pois nos faz reconhecer que o lazer, a escola e o processo educativo, caminham juntos e o lúdico nos dá a possibilidade de variar de acordo com o que o momento solicita, incentivando uma participação ativa e tranquila das crianças.

Baseando-se na importancia do lúdico, a pesquisa contribui para refexão de como está sendo trabalhado o lúdico no cotidiano da educação infantil, pois se bem utilizado, as atividades ludicas são importantes suportes para a observação de possíveis dificuldades de aprendizagem durante o desenvolvimento dessas atividades.

Por meio das atividades lúdicas, as crianças podem explorar sua criatividade e melhorar sua auto-estima, melhorando, consequentemente , seu processo de ensino aprendizagem.

A criatividade que é despertada quando a criança brinca, contribui significativamente para que ela se torne um adulto que participa ativamente do funcionamento da sociedade, fazendo descobertas, investigando e promovendo mudanças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. ***Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos***. São Paulo : Loyola, 1987.

ARCE, A. DUARTE, N. ***Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil:*** as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

ARCE, Alessandra. ***A Pedagogia na "Era das Revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel.*** São Paulo: Autores Associados, 2002.

ARIÈS, Philippe. ***História Social da Criança e da Família.*** Rio de Janeiro : LTC,1978.

BENJAMIN, Walter. ***Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.*** São Paulo: Summus, 1984.

BETTELHEIM, Bruno. ***Uma vida para seu filho***. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1988.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ***Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil.*** Secretaria de Educação Básica, 1997, vol. 1, 2 e 3.

BRASIL, ***Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.*** Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 04 de janeiro 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. ***Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*** Lei n° 9.394/96. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

BROUGÉRE, Gilles. ***Brinquedo e cultura****.* São Paulo- SP: Cortez. 1995.

Declaração universal dos direitos da criança. Disponível em: www.unicef.org/brazil/pt/resources_10127.htm. Acesso em 06 de janeiro 2021.

Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069/90. Disponível em: www.unicef.org/brazil/pt/resources_10079.html. Acesso em: 06 de janeiro de 2021.

FACCI, M. G. D. ***Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio histórica.*** In: ARCE, A. DUARTE, N. ***Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil:*** as contribuições de Vygotysky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

FERNANDES, Florestan. ***Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.*** 2a ed. São Paulo: Vozes, 1979.

FREINET, Célestin. ***A educação do trabalho.*** 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FRIDMAN, Adriana. ***O Direito de brincar: a brinquedoteca.*** São Paulo: edições sociais: Abrinq, 1998.

FROEBEL, Friedrich. ***A educação do homem.*** Tradução de Maria Helena Camâra Bastos. Passo Fundo, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko M. ***Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.*** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

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

KRAMER, Sônia. ***A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce.*** 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

LEONTIEV, A. N.; ***Linguagem e desenvolvimento e aprendizagem***. 4ª ed. São Paulo: Ícone, EDUSP, 1989.

LIMA, J. M. de. ***A brincadeira na teoria histórico cultural: de prescindível à exigência da educação infantil.*** In: GUIMARAES, C. M. et al. **Perspectivas para Educação Infantil.** Araraquara: JM Editora, 2003.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. ***Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.*** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANSON, Michel. ***História do brinquedo e dos jogos – brincar através dos tempos.***Lisboa: Editorial Teorema, 2002.

MOYLES, Janet R. ***Só brincar? O papel do brincar na educação Infantil.*** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MUKHINA, V. ***Psicologia da idade pré-escolar.*** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ROUSSEAU, J.J. ***Emílio ou da educação.*** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. ***A formação Social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.*** São Paulo. Martins Fontes, 1984.

ZABALZA, Miguel A. ***Qualidade em Educação Infantil.*** Porto Alegre: Artmed, 1998.

WAJSKOP, Gisela. ***Brincar na pré-escola.*** São Paulo: Cortez, 2007.

WINNICOTT, D. W. ***O brincar e a realidade.*** Rio de Janeiro : Imago, 1975.

Revista Territórios

O PAPEL DOS SÍMBOLOS E DOS MITOS NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

MARIA ELOISA SALOMÃO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Professor José Augusto Viera (1996); Especialista em Administração de RH pela Universidade Bandeirante de São Paulo (1998), especialista em Arteterapia em Educação pela Universidade Candido Mendes (2008), especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Candido Mendes (2011); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Professor Máximo de Moura Santos; Autora dos livros: "Tudo o que um gato pode miar" e "Memórias de Sexta-Feira".

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel dos símbolos e dos mitos na história da humanidade ao longo dos séculos. Também se propõe a analisar o papel cabível aos símbolos, aos ritos de passagem, aos mitos e à Filosofia em nossa sociedade. Entre os mitos, foram destacados O Mito do Herói e O Mito da Caverna. O primeiro pelo apelo social que sempre o cercou. O segundo por atualizar-se nos tempos de pandemia. Para que a reflexão seja embasada pelo conhecimento científico terá o respaldo da Psicologia Analítica de Carl Gustav Jung. A Psicologia Analítica baseia-se nos tipos psicológicos, nas funções psicológicas e nos arquétipos, para explicar o processo de individuação do ser humano. Carl Gustav Jung também foi um estudioso sobre o inconsciente. Psiquiatra, ele escreveu sobre os símbolos e os mitos no desenvolvimento do seu trabalho.

Palavras-chave: Símbolos; Mitos; Psicologia Analítica; Filosofia.

INTRODUÇÃO

A origem da palavra símbolo está no termo grego "symbolon" com o significado de sinal de reconhecimento.

Na Grécia Antiga, quando duas pessoas se separavam, quebravam um certo objeto, como uma moeda ou um prato, para poder apresentar sua metade caso houvesse o reencontro. Esse era o "symbolon".

Além de ser uma criação humana, portanto, o símbolo tem seu significado atribuído pelos seus usuários.

Essa criação está presente desde a nossa pré-história e quase podemos afirmar que o símbolo surgiu ao mesmo tempo que o ser humano.

Os mitos já explicavam a vida na Antiguidade. Alguns estudiosos apontam Gilganesh como pioneiro no caso particular do Mito do Herói.

O mito pode ser entendido como a narrativa de uma criação e ele pode contar de que modo algo começou a ser. Nessa narrativa há entes sobrenaturais, com destaque para os deuses e as guerras do bem contra o mal.

Através de rituais, as pessoas participam do mito e transformam a palavra em verbo ou ação. É o rito que torna o mito mais que uma lenda.

O mito é coletivo e transmitido através das gerações.

Foi na Antiguidade também que nasceu a Filosofia, principalmente na Grécia.

É a Filosofia que inicia o processo de buscar explicações baseadas no uso da experiência e da razão.

A Filosofia, portanto, é o contraponto do mito.

Através da palavra falada ou escrita, o ser humano é capaz de expressar o que tem para transmitir.

A linguagem carrega em si sinais e símbolos. Os sinais estão ligados a objetos e alcançam uma significação objetiva. Já os símbolos, além de possuírem um significado convencional, têm um aspecto inconsciente no qual alcançam um sentido intrínseco.

É comum o ser humano fazer uso dos símbolos para representar aquilo que está fora do alcance da compreensão humana.

Mesmo que o universo das imagens simbólicas seja vasto, devemos levar em conta que o símbolo também pode ser um nome ou um termo.

SÍMBOLOS E SONHOS

Em sonhos, o ser humano também é capaz de produzir símbolos.

As imagens oníricas são fortes e possuem uma noção de tempo diferenciada.

A simbologia dessas imagens pode revelar o aspecto inconsciente dos acontecimentos.

Como mensageiros do inconsciente, os símbolos oníricos contribuem para nosso equilíbrio mental.

A PSICOLOGIA ANALÍTICA DE JUNG

Os tipos psicológicos foram um dos primeiros estudos de Jung para fazer distinção de personalidades. Categorizou dois tipos: o introvertido e o extrovertido.

Apesar de apresentarem mais traços de introversão ou mais de extroversão, os indivíduos encontram equilíbrio quando são capazes de operar entre a introversão e a extroversão.

Também foi Jung que apontou para quatro funções psicológicas: pensamento, sentimento, sensação e intuição. Elas correspondem às formas de orientação que a consciência apresenta em relação à experiência.

Entretanto, o interesse de Jung pelos símbolos, mitos e ritos foi influenciado pelo estudo dos arquétipos.

Para Freud, os arquétipos são resíduos arcaicos. Estruturas psicológicas como o ego, a persona, a sombra, a anima / o animus e o self são arquétipos.

Apenas o ego é a parte consciente do indivíduo. Os outros arquétipos se encontram na parte inconsciente.

Assim, o processo de individuação permite a união entre o consciente e o inconsciente para a totalidade do ser humano.

O papel dos símbolos e dos mitos no processo de individuação é facilitar o diálogo entre consciente e inconsciente.

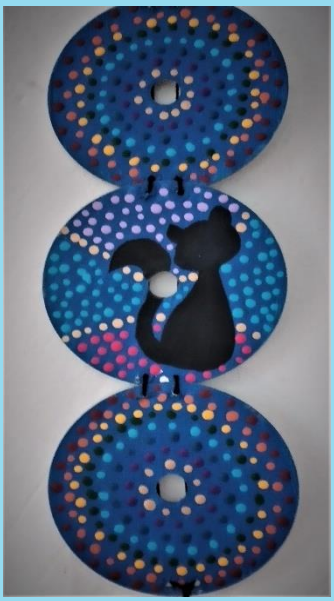
JUNG, SONHOS E SÍMBOLOS

Na Psicologia Analítica, desenvolvida por Carl Gustav Jung, os sonhos são considerados a grande fala da psique humana.

Por terem uma noção de tempo diferenciada, segundo Jung (1990), os sonhos podem caracterizar uma antecipação de fatos.

> *"Porque só a nossa consciência é que ainda nada sabe a seu respeito; o inconsciente está informado e já chegou a uma conclusão _ que é expressa no sonho." (JUNG, 1990:78)*

No contexto da Psicologia Analítica, o símbolo pode atuar como mediador durante o processo de individuação que se traduz como uma discussão dialética entre o inconsciente e o consciente em busca do desenvolvimento da totalidade do ser humano.



Mandalas (obra da autora)

A SIMBOLOGIA NOS RITOS DE PASSAGEM

O desenho para a criança pode ser a expressão de imagens inconscientes. Esse processo é facilitado pela espontaneidade infantil, porque nessa fase da vida o imaginário é natural.

Com o desenvolvimento do ego a partir da transição da infância para a adolescência, é necessário o ajuste entre ego e self em busca da totalidade do ser humano.

Mecanismos que possam facilitar tal transição, mais tarde, também podem facilitar a passagem da adolescência para a vida adulta.

Entre povos antigos, os ritos de passagem atuavam como mecanismo facilitador de transição.

Os rituais externos têm um profundo sentido interior de transformação.

Carregados de simbologia, os rituais representam uma morte e um renascimento. Alguns apresentam, inclusive, certo sacrifício acompanhado de uma “dor iniciática”, como é o caso dos rituais que envolvem tatuagem ou circuncisão.

Em muitas sociedades contemporâneas, os ritos que resistiram estão esvaziados de seu conteúdo simbólico.

> *“É a consciência de que a vida tem uma significação mais ampla que eleva o homem acima do simples mecanismo de ganhar e gastar.” (JUNG, 1990:89)*

Entretanto, no inconsciente coletivo, a necessidade dos ritos de passagem se perpetua até a atualidade.

A FILOSOFIA E OS MITOS

Por volta de 600 a.C., a Filosofia começa a desenvolver-se e, paulatinamente, os mitos vão perdendo o seu significado.

Estudos de grandes pensadores como Sócrates, Platão e Aristóteles conseguem expulsar os mitos da parte consciente da psique.

Entretanto, os mitos não deixam de existir e tendem a habitar o inconsciente coletivo. Tornam-se a herança psicológica comum da humanidade.

Segundo Carl Gustav Jung, o material reprimido pela parte consciente migra para a parte inconsciente, povoada por arquétipos, símbolos e mitos.

> *"O homem moderno não entende o quanto o seu 'racionalismo' (que lhe destruiu a capacidade para reagir a ideias e símbolos numinosos) o deixou à mercê do 'submundo' psíquico." (JUNG, 1990:94)*

O PAPEL DA CIÊNCIA DA MENTE

Ao longo dos séculos, a Filosofia foi se distanciando da maioria da humanidade.

Aliás, as ideias filosóficas sofreram uma apropriação por parte da Igreja e foram adaptadas a dogmas e crenças.

Além da Filosofia, a Mitologia também sofreu tal apropriação, servindo como explicação para tudo o que a razão não podia explicar.

Foi com o Renascimento que as ideias da Filosofia ressurgiram.

Trazendo de volta as ideias filosóficas da Grécia Antiga, esse período preparou o mundo para o avanço científico.

No final do século XIX, começam as primeiras investigações sobre a mente humana com experiências envolvendo a hipnose.

Mais tarde, com Freud e Jung, as teorias sobre o inconsciente humano trouxeram à tona os mitos.

Ignorar a existência dos mitos, portanto, com o uso da razão, apenas empurra o conteúdo mitológico para nosso inconsciente.

> *"Os mitos formulam as coisas para você." (CAMPBELL, 2005: 165)*

Nem a Filosofia nem a religião tampouco a ciência conseguiram dominar os mitos.

Eles pertencem à humanidade, pois seu tema fundamental é a busca espiritual.

O MITO DO HERÓI

Entre todos os mitos, destaca-se o mito do herói.

Carregado de muita sedução, esse mito obedece a uma forma universal, isto é, seja onde for há uma estrutura comum.

O herói é de origem humilde em seu berço. Sua ascensão é uma trajetória rápida, porque sua missão é lutar e triunfar sobre as forças do mal. Com a sua vitória chega a fraqueza diante do orgulho. Então, começa o seu declínio, que pode até envolver a sua morte.

Papel coadjuvante nessa missão do herói tem o guardião, muitas vezes representado por um ancião. O guardião é a própria representação da totalidade da psique.

Em sua interpretação psicológica, o mito do herói funciona como processo de desenvolvimento da consciência do ego para a posterior maturidade.

Assim, a morte do herói significa o rito de passagem para uma vida madura.

O público principal do mito do herói são os adolescentes, que estão em pleno desenvolvimento do ego.

Apontando para o fato que podem existir adolescentes que já passaram dos trinta anos, pois alguns indivíduos parecem nunca amadurecer.

Não é à toa que a indústria de entretenimentos faz uso do enredo mitológico para criar uma série de diversões.

Grandes bilheterias de cinema, há tempos, são simplesmente atualizações da trajetória heroica.

Em contrapartida, o público é passivo, e é necessário lembrar que é através do ritual que o indivíduo participa do mito.

Assim, a indústria de entretenimentos alcança seus objetivos financeiros, mas as pessoas não canalizam o mito.

O MITO DA CAVERNA, A TECNOLOGIA E A PANDEMIA

Em sua obra, A República, Platão narra uma história com o título O Mito da Caverna.

Um diálogo entre os personagens Sócrates e Glauco conta que prisioneiros viviam em uma caverna, com as mãos amarradas em uma parede desde a infância.

Existia uma fogueira em um certo local da caverna e, por causa dela, sombras eram projetadas na parede. As sombras refletiam a vida que prosseguia no mundo exterior.

As sombras e os ecos de sons do lado de fora eram todo o conhecimento que os homens presos absorviam.

Aconteceu que um dos prisioneiros conseguiu a liberdade. Ao sair da caverna, com a visão meio ofuscada pela luz solar, depara-se com o mundo exterior.

Duas eram suas opções: retornar à caverna e libertar os outros prisioneiros ou viver a sua liberdade.

Por fim, decide voltar ao interior da caverna, com o objetivo de libertar os outros prisioneiros e contar a eles a verdade.

O que pode ser comparado ao papel do filósofo, pois O Mito da Caverna também é uma homenagem de Platão para seu mestre Sócrates.

Atualizando O Mito da Caverna, a facilidade proporcionada pela tecnologia, acentuada pela pandemia, proporciona uma certa preguiça de pensar por si próprio.

As redes sociais e certas mídias, que poderiam veicular conhecimento, cultura e boa informação, vêm se tornando o caminho para a ignorância do ego.

Assim analisando, as pessoas guiadas cegamente pelas redes sociais e certas mídias podem ser comparadas aos prisioneiros da caverna. Não percebem a realidade, mas estão progressivamente pensando através dos outros.

Em um tempo que precisamos de uma reforma social mundial, assistimos muita competitividade, muita polarização, muita separação, muitos conflitos e poucas profundas reflexões.

Além de estarmos enfrentando uma enorme carga de ansiedade, medo e outros desiquilíbrios emocionais justificados pela pandemia gerada pela Covid 19.

Precisamos sair da caverna para ver a realidade por nós mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos, assim, que nossa realidade está povoada pelos símbolos e pelos mitos.

Não há cultura ou sociedade que não possua os seus. Além do fato da existência dos símbolos e mitos universais.

Desde os mais remotos tempos até os dias de hoje, com períodos mais ou menos intensos, os símbolos e os mitos dão significação à vida do homem.

E quando o ser humano se esforça para compreender os símbolos e os mitos pode ser capaz de se confrontar não só com eles, mas com sua própria totalidade.

Segundo Campbell (1999), o ser humano não é um solitário no caminho da aventura. Antes dele, o herói mitológico já a enfrentou.

"Porque é sobre isso que vale à pena escrever." (CAMPBELL, 1999: 131)

Assim, uma atualização dos símbolos e dos mitos ao longo da trajetória humana pode ser sempre esperada.

Segundo Morin (1975), a cultura de massa tem o poder de oferecer as imagens que tem a capacidade de dar forma ao homem comum.

Das pinturas rupestres aos símbolos do futebol, os símbolos acompanham a humanidade. Das conversas ao redor de uma fogueira às telas de cinema, os mitos também acompanham a humanidade.

Conforme a cultura evolui, os símbolos e os mitos a acompanham, mas não a abandonam.

REFERÊNCIAS

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. 2.ed. São Paulo. Publifolha, 2000.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. 1.ed. São Paulo. Editora Palas Athena, 1990.

ERIKSON, Erik Homburger. **Identidade, juventude e crise**. 1.ed. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 1972.

JUNG, Carl Gustav. **Memórias, sonhos, reflexões**. 1.ed. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 1989.

_____. **O eu e o inconsciente**. 5.ed. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1987.

_____. **O homem e seus símbolos**. 2.ed. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira,1990.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. 2.ed. Rio de Janeiro. Imago Editora, 1999.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX _ neurose**. 1.ed. São Paulo. Editora Forense-Universitária, 1997.

SALOMÃO, Maria Eloisa. **Mitos e símbolos na adolescência, uma análise junguiana**. 2008. 97f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2008.

CONSTRUÇÃO DO CONCEITO NUMÉRICO

MARIA JOSÉ DA SILVA

Graduação em Ciências com habilitação em Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul (2000); Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2007); Pós-graduada em Matemática para professores do Ensino Médio pela PUC (2007); Pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade Campos Elíseos (2014); Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Campos Elíseos s(2015); Professora de Ensino Fundamental II. no CEU EMEF Parque São Carlos. da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Na aprendizagem da matemática e na construção do número é fundamental que a criança se aproprie dos conceitos que antecedem à escrita do número propriamente dita. Daí a necessidade da construção dos conceitos de classificação, seriação, inclusão, conservação e outros em uma matemática viva, dinâmica e significativa. Muitas crianças já demonstram certa familiaridade com alguns números, como os de sua casa ou os que aparecem em produtos ou programas de TV, que costumam consumir rotineiramente, oportunidade de lidar com situações que envolvam ordenação, seriação, classificação, já estarão se iniciando a construção deste conceito. Ao utilizar estas atividades espontâneas e estabelecendo relações, a criança constrói noções matemáticas, desenvolvendo as habilidades perceptivo-motoras necessárias e isto deverá ser o ponto de partida para o trabalho com a Matemática.

Palavras-chave: Número; Classificação, Conceito; Seriação.

INTRODUÇÃO

Para falarmos sobre a construção do número, é necessário conhecermos sobre a origem dos números, um pouco da história dos números e a necessidade da contagem.

Os homens primitivos não tinham necessidade de contar, pois tudo o que eles precisavam para a própria sobrevivência era retirado da natureza. Nesse tempo, sua vida ainda era nômade. Com o passar dos anos, ele se fixou na terra e começou a desenvolver uma série de atividades, como plantar, produzir alimentos, construir casas, domesticar animais etc. Com o surgimento das primeiras formas de agricultura, que foram criadas há cerca de dez mil anos atrás, na região que hoje é denominada Oriente Médio, o homem

sentiu necessidade de conhecer o tempo, as estações do ano e as fases da Lua. E, então, criou os primeiros calendários.

Em paralelo, para controlar o rebanho, também percebeu que precisava “contar”. Então, pela manhã, antes de soltar seus animais, ele estabeleceu uma correspondência, na qual cada um equivalia a uma pedrinha que, por sua vez, era guardada em um saco. No fim do dia, quando os animais voltavam do pasto, era feita a correspondência inversa: para cada um deles, uma pedrinha era retirada do saco. Caso sobrassem pedrinhas, os animais poderiam ter se perdido. Mas se houvesse mais animais, outra pedrinha era acrescida ao saco. É por isso que, quando queremos contar alguma coisa, dizemos que estamos fazendo um cálculo, palavra derivada do latim calculus, que significa pedrinha. Mas, além delas, os antigos também faziam marcas em ossos, pedaços de madeira, cavernas etc.

A representação numérica surgiu bem depois, quando algumas civilizações (egípcia, babilônica etc.) começaram a escrever, a quantidade que deu origem aos números passou a ser anotada pela repetição de traços verticais.

Com o transcorrer dos séculos, a repetição de traços se tornou ineficiente e, finalmente, o sistema de numeração surgiu no Vale do Rio Nilo, onde hoje é o Paquistão. O primeiro número inventado foi o 1 (um). Ele representava o homem e sua unicidade. O segundo foi o 2 (dois), que representava a mulher da família com dualidade. Já o número 3 (três) significava muita à multidão. Na sequência, vieram os demais números.

A partir do nascimento, o sujeito recebe do mundo que os rodeiam elementos indispensáveis ao seu desenvolvimento. O contato físico, a fala, a utilização do espaço na comunicação, enfim, muitas experiências interativas lhe são apresentadas, as quais lhe permitem a entrada nas relações sociais altamente enriquecedoras.

Acredita-se na possibilidade de que a criança possa participar do processo de ensino aprendizagem, construindo, assim, sua autonomia. Diante disso, considera-se este assunto de grande relevância para a construção e os desenvolvimentos dos conhecimentos matemáticos, além de entender como é importante e necessário que as crianças incorporem efetivamente os conceitos matemáticos e, dessa forma, possam construir uma estrutura lógica, de maneira sólida, tornando-se capazes de raciocinar logicamente numa ampla variedade de situações ou tarefas.

Estes momentos são proporcionados por meio de experiências diversificadas que promovam habilidades de classificar, seriar e ordenar juntamente a uma metodologia que permita às crianças encontrarem suas próprias soluções, que as debatam com os seus pares, num pequeno grupo, ou mesmo com todo o grupo, apoiando a explicitação do por que da resposta num processo de reflexão.

Segundo Kamii (1999):

> *"A construção do conceito de número mostra que este é construído por cada criança a partir de todos os tipos de relações que ela cria entre os objetos". (Kamii, 1999, p.45).*

A CONSTRUÇÃO DE CONCEITO DE NÚMERO

O conhecimento de como a criança constrói o conceito de número é fundamental para que os educadores possam planejar suas intervenções educativas com estratégias e atividades que favoreçam esta construção e tornem o número significativo para o contexto na qual estão inseridas.

O sistema numérico tornou-se um instrumento cultural central em nossa sociedade, o qual a criança tem que se apropriarem, juntamente com as características culturais específicas desse sistema, tais como o conceito de número. Assim, as noções matemáticas envolvidas nesse sistema podem ser construídas a partir das situações do dia-a-dia, cabendo ao educador apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico matemático, por meio da sistematização de pesquisas que já tiveram êxito no ensino do número para crianças pequenas. Um desses trabalhos é o de Kamii (1986). Ela mostra que é possível proporcionar a construção do pensamento numérico utilizando jogos em grupo e situações do cotidiano, que podem ser o conteúdo da vida das crianças e as situações apresentadas em aula.

Segundo Kamii (1999),

> *"A construção do conceito de número mostra que este é construído por cada criança a partir de todos os tipos de relações que ela cria entre os objetos". (Kamii,1999,p.21)*

Dessa maneira, a ideia de número é uma construção realizada pelo sujeito, e ocorre a partir das inúmeras relações que ele estabelece na sua leitura de mundo.

Talvez uma grande dúvida dos educadores da infância ainda seja como aproximar os conteúdos matemáticos das crianças, ou melhor, dizendo, de que maneira, especificamente, os conteúdos podem ser abordados em sala de aula. Para que as crianças possam construir seus conhecimentos de forma eficiente e segura tomando-os como bases para conhecimentos futuros da própria disciplina, permitindo a autonomia da criança na sua vida em sociedade.

Por exemplo, muitas crianças representam o número de sua casa, do seu calçado, do telefone, ou registram quantidades por meio de desenho, e até mesmo recitam sequências numéricas, o que não significa que tenham construído o conceito de número.

Baseada na teoria de Piaget, Kamii explica que:

> *"[...] o número é construído por cada criança a partir de todos os tipos de relações que ela cria entre os objetos" (KAMII, 1986, p.13).*

A construção do conceito de número não acontece somente no Ensino Fundamental, pelo contrário, as noções mais elementares para esta construção podem e devem acontecer muito antes desse período, dentro e fora da escola. Fora da escola, nos momentos de vivências e experiências do seu dia a dia e na escola, nos espaços de Educação Infantil, em que as interações mediadas pelo professor, precisam acontecer com os enfoques planejados, atividades e encaminhamentos com objetivos que conduzam esta construção pela criança. Propor atividades que oportunizem um trabalho sistemático de conceitos matemáticos importantes é fundamental para esta elaboração.

Aproveitar a experiência do aluno presente no seu cotidiano, em sala de aula, possibilita a compreensão de novos conceitos. Quando o aluno percebe que a Matemática e principalmente as questões numéricas fazem parte da sua vida social, oportunizamos aos alunos a compreensão do mundo fazendo com que a aprendizagem aconteça de forma significativa. Participar de brincadeiras e explorar materiais diversificados permite que vivenciem situações problemas, embora informalmente, conseguem estabelecer relações, levantando hipóteses a respeito do que está acontecendo e vão dando significado, adquirindo conceitos e conhecimentos lógicos matemáticos.

A motivação é importante para que a aprendizagem aconteça de fato, portanto, antes do início de qualquer processo de ensino, é preciso ver quais as motivações do aluno e procurar adequá-las às atividades. A aprendizagem será possível a partir do momento que os professores conquistem a confiança e oportunizem a afetividade entre si e os seus alunos, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia dos educandos.

Para Valente (1998),

> *"o mecanismo de construção do conhecimento pressupõe a existência de estruturas ou de conhecimento organizado, que pode ser observado em comportamentos (habilidades) ou declarações (linguagem)". (Valente, 1998, p.92).*

Um conhecimento novo deve estar relacionado com o que já conhece. Então, aprender significa enriquecer essas estruturas por meio da adição de novos conhecimentos ou de reorganização das estruturas por meio do pensar e do refletir.

Para aprender é preciso ter curiosidade, vontade de saber e ser capaz de envolver-se numa experiência. O reconhecimento de que foi capaz de perceber e aprender faz com que o aluno tenha segurança e transporte o conteúdo que assimilou para outras situações.

Nesse sentido, propomos que, em sala de aula, o professor proporcione atividades diversificadas que explorem o conceito de classificação, comparação, seriação, ordenação, sequência, correspondência biunívoca, conservação e inclusão de classes.

CONCEITO DE CLASSIFICAÇÃO

A classificação é a primeira e a mais simples operação lógica da mente, na qual os objetos e seres são agrupados e organizados por critérios de semelhança. Classificar é estabelecer relações, comparar, separar em categorias. A classificação é uma operação lógica que consiste em separar objetos, pessoas, fatos, ideias em classes ou grupos, tendo por critério uma ou mais características comuns. Ela tem uma estreita relação com a conservação numérica que favorece a formação do conceito de número.

Podemos iniciar com o conceito de classificação, agrupando os alunos, objetos, figuras e outros materiais, conforme critérios dados pelo professor. Exemplo: cor do cabelo, meninas, cor e tipos das roupas, utilidades ou formas dos objetos, sucatas, blocos lógicos. Aproveitar, ainda, os momentos das brincadeiras para dar enfoque à classificação. Ao formar grupos de crianças para realizar as atividades, ou ao guardar os brinquedos, separá-los segundo um ou mais critérios estabelecidos. O trabalho de classificar permite que se construa o conceito de inclusão de classes, pois um objeto classificado pode pertencer a um grupo maior.

As atividades de classificação devem levar a criança a perceber e agrupar características comuns em classes e subclasses, estabelecendo relações e construindo noções. A criança domina a estrutura da classe quando é capaz de incluir classes em classes; quando reúne mentalmente um conjunto de objetos, animais e pessoas: “colocar dentro o que combina ou colocar os mesmos com os mesmos”. Por exemplo, de um cesto de frutas, solicitar que a criança separe as laranjas das demais frutas, ou ainda, apresentar várias peças de blocos lógicos e pedir que as crianças separem conforme a forma, ou agrupar as peças circulares, classificar os brinquedos que mais gosta de brincar e os que não gostam, na arrumação dos brinquedos após as atividades. Classificar, portanto, significa situar partes num todo e identificar partes de um todo. Assim, por exemplo, ao afirmar que banana é uma fruta, estamos dizendo que a banana é parte de um todo, que é o conjunto das frutas. Essa capacidade de classificar se observa na criança por volta dos sete anos. O professor deve sempre auxiliar a criança para que percebam semelhanças e diferenças entre os objetos que serão classificados.

O CONCEITO DE ORDEM E INCLUSÃO HIERÁRQUICA

O número de acordo com Piaget é uma síntese de dois tipos de relações que a criança elabora entre os objetivos (por abstração reflexiva), sendo uma ordem e a outra inclusão hierárquica.

Para quantificar um grupo de objetos é necessário que criemos uma ordem mental para efetuar a contagem, de modo que, um mesmo objeto não esteja contado mais de uma vez. Imagine uma sala de aula. Para determinar a quantidade de carteiras de uma sala, é necessário que se estabeleça ordem, pois, se começarmos a contar as carteiras aleatoriamente, contaremos mais de uma vez a mesma carteira seguindo uma ordem pré – estabelecida.

Isso ocorre com a criança que não tem ideia de ordem ainda formada. Quando solicitamos que contem um conjunto de seis moedas é comum que a criança conte e reconte a mesma moeda até chegar ao número conhecido por ela.

Ordenar não é a única ação mental sobre os objetos. É necessário ordenar os objetos para se ter certeza de que nenhum vai ser pulado, porém a inclusão hierárquica classifica os objetos em 1°, 2°, 3°, 4°..., na ordem. É comum perguntarmos para criança, depois de contar 8 moedas arrumar em uma relação ordenada, quantas moedas têm ela afirma que são 8. Se pedirmos para que mostre os “8”, ela muitas vezes mostra o 8° objeto. Isso indica para as crianças as palavras "um ``,"dois ``,"três ``,..., são os nomes de cada elemento, ela não colocou as moedas de uma relação hierárquica, ela vê o 8 como sendo o último e não o 8 no todo.

Segundo Piaget (1988),

> *“(...) a criança pode quantificar o conjunto numericamente somente se ela puder colocá-los numa única relação sintetizando ordem e inclusão hierárquica”. (Piaget, 1988,p.34).*

É importante que a criança coloque todos os tipos de conteúdos (objetos, eventos, ações) dentro de todas as relações, pois a estrutura hierárquica de inclusão de classes de pensamento da criança se torna móvel. Essa mobilidade ocorre quando a criança relaciona todos os tipos de conteúdo e o resultado é a estrutura lógica- matemática do número.

CONCEITO DE INCLUSÃO DE CLASSE

O conceito de inclusão de classes consiste em perceber que um conjunto de objetos pode fazer parte de um conjunto maior. É perceber que dentro de um grupo é possível formar vários outros grupos. Para construir o conceito de número a criança necessita compreender o conceito de inclusão. O professor pode, por meio de materiais manipuláveis,

como tampinhas, figuras de animais, sucatas, brinquedos, palitos, formar classes, agrupamentos e subcoleções pertencentes à mesma coleção.

Ela não compara classes de hierarquias diferentes. Há crianças que demoram a fazer esta inclusão de classes, isso apenas significa que cada um tem caminhos e ritmos próprios.

A escala Cuisenaire e as réguas numéricas são materiais apropriados, pois possibilitam perceber as inclusões do número com construção livre, sobrepor peças, identificar a quantidade pela cor, comparar as barrinhas, ordená-las, explorando a composição e decomposição das quantidades, levando o aluno a perceber que dentro da classe dos números, há a classe dos dois, a classe do três, etc., compreendendo que a classe do três inclui a do dois e a do um. A inclusão de classes é necessária à construção de noção de quantidade.

CONCEITO SERIAÇÃO

A aquisição da habilidade de seriar é fundamental para a compreensão da linha numérica. A classificação e a seriação são operações lógicas que têm estreita relação com a conservação numérica e favorecem a formação do conceito de número.

> *"A classificação e a seriação têm papel fundamental na construção de conhecimento em qualquer área, não só em Matemática. Quando o sujeito constrói conhecimento sobre conteúdos matemáticos, como sobre tantos outros, as operações de classificação e seriação necessariamente são exercidas e se desenvolvem, sem que haja um esforço didático especial para isso" (BRASIL, 1998, p. 210).*

A seriação trabalha com as diferenças entre objetos. Diferentemente da classificação que trabalhava com as semelhanças, a seriação busca estabelecer uma relação de diferença que possa ser quantificada e permita que os elementos da coleção possam ser colocados em ordem, seja ela crescente ou decrescente. Dessa forma, seriando, temos uma fila com uma relação estabelecida em que cada objeto tem o seu lugar bem definido e invariável.

Seriar "segundo o tamanho, por exemplo, é colocar os objetos em ordem do menor ao maior, ou do maior ao menor".

Além do processo de seriação ser fundamental à compreensão do conceito de número, contribui de forma significativa na linguagem de termos específicos (primeiro, segundo, último, meio, antes, frente, atrás).

Sequenciar significa suceder um elemento após o outro, mantendo sempre um mesmo padrão que se repete várias vezes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início da construção de conceito de número para criança começa de forma inconsciente e gradativa, no dia a dia, as crianças convivem com os números, por exemplo, quando perguntamos a idade da criança, ela demonstra a quantidade de anos com os dedinhos, ao brincar lidam com a relação de muito e pouco ou menos e mais objetos, etc.

A criança demonstra conhecer os números, ela pode até saber qual é o número e a forma que ele representa, mas não quer dizer que ela saiba a quantidade que os números representam.

A criança terá a grande chance de receber inúmeras representações que lhe permitirão alcançar os conceitos generalizados do mundo que a rodeia transformá-los subjetivamente de acordo com o “método” cognitivo próprio e, no momento propício, retorná-los à objetividade necessária aos diálogos, para que estes lhe sejam satisfatórios.

A construção da aprendizagem infantil sobre os números começa pela representação, a relação que a criança faz com as coisas, ela vai crescendo mentalmente para depois construir a compreensão.

Quando as crianças possuem vários objetos, e começa a separá-los por elementos de semelhança ou categoria, ela começa a aprendizagem da Classificação, que desenvolve gradualmente, trabalhando a lógica matemática. E quando uma criança começa a organizar objetos, pela forma, pelo tamanho, pela cor, ela está seguindo uma Seriação, pois ela está ordenado os objetos, que forma uma série, ordenado elementos segundo a sua diferença.

A aprendizagem infantil é feita de vários elementos que contribui para o desenvolvimento da lógica - matemática. É importante que o professor esteja sempre atualizado, buscando conhecimento da história dos números e conceitos matemáticos, assim também como é importante conhecer seus alunos, sua turma, para trabalhar as dificuldade e estimular as habilidades para que a aprendizagem da disciplina de Matemática seja prazerosa e não traumática no dia a dia dos alunos.

O conhecimento matemático deve ser apresentado aos alunos como historicamente construído e em permanente evolução.

Os recursos didáticos como jogos, livros, calculadoras, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de aprendizagem. A autora Kishimoto mostra ainda que a aplicação de jogos no auxílio à aprendizagem e fixação dos conceitos matemáticos tem por objetivo fazer com que o educando aprenda e construa os conceitos matemáticos através dos jogos.

O ponto de partida, para o ensino da construção do número, é pautado na investigação realizada pelo professor sobre os processos de pensamento da criança.

Conclui-se, que para ensinar as crianças a construir a estrutura do número e adquirir conhecimentos lógico-matemáticos, é essencial a abordagem por meio de metodologias baseadas em ações físicas e mentais, garantindo-se, assim, o sucesso na aquisição de outras noções e conceitos.

REFERÊNCIAS

COSTA, Maria Luiza Andreozzi da. Piaget e a intervenção psicopedagógica. São Paulo: Olho d' Água, 2000.

CUNHA, Nilse H. S. NASCIMENTO, Sandra Kraft. Brincando, aprendendo e desenvolvendo o pensamento matemático. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOLBERT, Clarissa S. Jogos Matemáticos 1 Athurma Quantifica e Classifica. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KAMII. Constance. A criança e o número, Campinas- São Paulo: Papirus, 1997.

KAMII, Constance. Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget. Campinas. São Paulo: Papirus, 1986.

KAMII, Constance; LIVINGSTON, Sally J. Desvendando a Aritmética: Implicações da Teoria de Piaget. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

LORENZATO, Sérgio. Educação Infantil e percepção matemática. Campinas. São Paulo: Ed. Autores Associados Ltda,2006.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

_____A formação do símbolo na criança. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1990.

_____A gênese do número na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____O nascimento da inteligência na criança. Guanabara,1987.

_____O raciocínio na criança. Rio de Janeiro: Record, 1979.

_____Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1994.

Revista Territórios

O PODER DA RESSIGNIFICAÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL COM FOCO NA ARTE URBANA

MARISA CRISTINA DE SOUZA

Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Universidade Cruzeiro do Sul (2016); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil (2019); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Artes - na EMEF Wanny Salgado Rocha.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a importância e o poder de ressignificar os espaços físicos das unidades escolares, por meio da pedagogia da autonomia e senso crítico, utilizando a linguagem visual da arte urbana, representada pelo graffiti e os objetivos das suas expressões temáticas, históricas e sensitivas, criando assim propostas estéticas diferenciadas, unidas a processos de ensino aprendizagem exploratórios dentro do campo das artes visuais, com o intuito de integrar e diversificar o cotidiano da sala de aula e explorar novas fontes e recursos de aprendizagem para fomentar o desenvolvimento da expressividade, fortalecer o protagonismo do educando e estabelecer novas oportunidades de vínculo com a imaginação ao apresentar uma arte democrática, que trabalha a coletividade e exerce a cidadania.

Palavras-chave: Arte Urbana; Graffiti; Autonomia; Criatividade; Intervenção.

INTRODUÇÃO

A arte urbana (graffiti), quando inserida dentro do ambiente escolar tem como principal função integrar e diversificar o cotidiano da sala de aula e explorar novas fontes e recursos de aprendizagem, bem como proporcionar diferentes observações e reflexões de conhecimentos no âmbito das artes visuais como suporte ao fortalecimento das relações das crianças com a autonomia criativa, sendo assim, esse tipo de arte se torna um diferencial, estimula a pesquisa, desperta interesses, proporciona a conexão de várias faixas etárias, trabalha a produção coletiva, o respeito ao próximo e o respeito às diferenças, o exercício da paciência e a construção de conteúdos das artes visuais utilizando conceitos teóricos aliados a prática dos estudantes envolvidos, além de favorecer

o desenvolvimento da curiosidade e criticidade e incentivar a formação sócio emocional, promovendo a afetividade e a gentileza.

A autonomia, segundo Paulo Freire deve ser respeitada pelo educador, partindo do ponto de vista que o educando merece dignidade e ética para com suas escolhas e processos. “Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo,” (FREIRE, 1997, p.59).

A prática de uma intervenção artística coletiva, estimula o senso e a importância da cidadania, esta que deve ser construída e conquistada, que demanda coerência, decisão, e está totalmente ligada a autonomia, tão defendida pelo mesmo autor, segundo Freire, exercer a cidadania exige “(...) engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma cochicação da cidadania.” (FREIRE, 1997, p.79).

Um dos principais objetivos com a inserção da arte urbana (graffiti) no ambiente escolar é fomentar o desenvolvimento da expressividade com a exploração da linguagem visual, ampliando o repertório cultural, contribuindo para o aprendizado e evolução de valores sociais mediante a ressignificação artística dos espaços da unidade escolar, construindo uma escola diferente e inovadora, que valoriza a autoestima criativa, o pensamento crítico, reflexivo e a geração de valores estéticos, além de:

- Proporcionar aos alunos da escola novas alternativas para criações de arte;
- Utilizar a linguagem contemporânea como suporte para possibilidades com foco na arte urbana;
- Potencializar o graffiti como valorização da autonomia criativa;
- Fortalecer o protagonismo do aluno;
- Proporcionar a vivência de atividades que possam despertar novos interesses e saberes;
- Estabelecer o vínculo do aluno com a imaginação, utilizando a arte urbana como ferramenta;
- Despertar o fazer coletivo;
- Criar espaços na rotina escolar que envolvam diversidades;
- Possibilitar o desenvolvimento da expressão comunicativa;
- Valorizar o trabalho em equipe, ou seja, o papel do outro no processo de aprendizagem;
- Proporcionar como atividade extracurricular um espaço de estudo, descoberta e apreciação estética e artística;

A ação de levar a arte urbana para o ambiente escolar visa trabalhar o fomento à participação estudantil e o poder edificante da arte por meio da ressignificação dos espaços da UE valendo-se de desenhos, cores e formas, que irão ofertar um ambiente seguro esteticamente e contribuirá para a auto realização (felicidade), estendendo-se para a "felicidade artística", porque ajuda as crianças e adolescentes a acelerarem as suas funções cognitivas. É possível também instigar a descoberta de habilidades e posteriormente potencializá-las na busca pela desmistificação da ideia de que a pessoa produz arte apenas dentro da sala de aula.

Desta forma, para enriquecer o presente artigo, foi realizada uma pesquisa sobre que se pautou na Portaria 5.930/13 que regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - "Mais Educação São Paulo" que prevê em seu Art. 21 a ampliação da jornada diária dos educandos com os seguintes objetivos:

> *"I - Aumentar, gradativamente, o tempo de permanência dos educandos na escola, por meio de ações sistematizadas no contra turno escolar, de caráter educacional que promovam: a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem; as relações de convívio; o enriquecimento do currículo; a integração entre os diferentes segmentos da escola." (PORTARIA 5930/13 - SME DE 14 DE OUTUBRO DE 2013)*

É essencial promover o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos envolvidos, em um processo de empoderamento das crianças e adolescentes por meio da liberdade de expressão artística, que enfatiza possibilidades de pensar uma escola diferente e inovadora juntamente com os professores, funcionários e comunidade, porém vários desafios ainda são enfrentados por parte dos educadores que se propõe a apresentar diferenciais experimentações nas UE's.

Este artigo visa falar sobre a inserção da arte urbana no ambiente das UE 's, porém, longe de esgotar o estudo acerca do tema, não se pode negar as raízes e essência deste tipo de arte, e obviamente haverão questionamentos, e contestações, dúvidas e solicitações a respeito da contradição que se o graffiti e a pichação por exemplo. Ambos são ativismos urbanos subculturais, dependendo da situação em que são manifestados, (ilegalmente), são vistos pela ótica da criminologia da alteridade, sem uma devida explicação, serão alvos de uma perseguição acirrada do sistema de justiça criminal, e até mesmo do senso comum das pessoas da comunidade, mães, pais, responsáveis, por este motivo, é muito importante uma boa comunicação, que esclareça os objetivos da proposta com intervenção urbana, dentro de unidades escolares.

A ARTE URBANA E A CONEXÃO COM A SENSIBILIDADE

A escola está inserida na cidade, a cidade contém ruas, que significam a arte urbana e sua origem, seja estética, seja emocional, linha, ponto, formas, fotografias, contornos, cores, conceitos filosóficos e experimentais são um conjunto de sensações. A pergunta é, qual a intensidade e força que essas obras de arte representam, o que querem mostrar? São diagramas sem fronteiras. É uma arte efêmera e ao mesmo tempo política e democrática.

É claro que, existem teóricos que contextualizam a relação arte urbana X sensação X política. Pedro Gomes, aluno da Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil, em uma resenha sobre o autor Jacques Rancière, em seu artigo para a Revista Brasileira de Bioética 2014;10 (1-4):106-109 diz que:

> *O Autor Jacques Rancière trabalha com um conceito de política e estética que perpassa a teoria comum de estetização da política, decerto ele possui um conceito muito particular do que ele chama de "la partage du sensible" (partilha do sensível ou distribuição do sensível). (GOMES, 2014, p.106)*

É como se houvesse uma tentativa de Jacques de explicar a democracia que é compartilhar, partilhas uma arte, tornando-a um ato, uma atitude política. E completa. Gomes completa, no mesmo artigo:

> *A partilha do sensível leva a uma noção de descontinuidade ao criar condições e capacidades de percepção, para indivíduos e comunidades politicas. E, para Rancière, a ação política começa quando um indivíduo rejeita o tempo e espaço que ele deveria ocupar: a política consiste em reconfigurar a distribuição do sensível que determina o que é comum a uma comunidade. E um indivíduo pode contestar o status argumentando sobre a unidade léxica da igualdade, pois a relação estética com o mundo não depende de privilégios materiais. (GOMES, 2014, p.106)*

POSSÍVEIS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo como base de referência o estudo sobre a metodologia triangular idealizada por Ana Mae Barbosa, na tríade "Fruição - Contextualização - Feitura", como base para as aprendizagens, visando a apropriação do conhecimento de forma dialética e dialógica, é possível pensar numa metodologia que seja desenvolvida em ciclos, explorando o conceito da "arte X tempo" aliadas as noções básicas de começo, meio e fim, bem como a contemplação de um grande número de alunos trabalhando aleatoriamente, conquistando até mesmo os que têm uma difícil adesão às aulas convencionais.

Os procedimentos metodológicos que a inserção das artes visuais podem oferecer são parte descritos em teorias de Ana Mae Barbosa. Com a "Abordagem triangular", a autora e professora propõe uma alfabetização pela imagem na qual se daria a união da

teoria e a prática das artes por meio da leitura de imagens, estas que, transmitem a linguagem representacional, que é aquela que capta e processa a informação. As imagens são facilitadoras de uma forma de se comunicar, a intervenção urbana é um suporte a esta comunicação.

Assim Ana Mae (1999) diz: "*A estética esclarece as bases teóricas para julgar a qualidade do que é visto.”*

E ainda salienta que:

> *“(...) nem toda criança virá a ser um produtor de Arte, mas todas poderão ser observadores efetivos, extraindo do consumo visual os mesmos benefícios auferidos na ação sobre os materiais e na construção de símbolos. Para isso é necessário que aprendam, pela contemplação, que o objeto de arte age sobre quem o observa, organizando sentimentos e ideias e permitindo que o processo de interpretar imagens mobilize o potencial criativo, da mesma maneira que o processo de produzi-las.” (BARBOSA, 1975, p.113)*

Para o desenvolvimento de um projeto, aulas, ou uma ação isolada com arte urbana, no ambiente da UE, o ideal é que os alunos possam explorar o ambiente fora da sala de aula tradicional, que já está inserida na sua rotina. A pintura deve ser realizada em partes externas da unidade que envolvem a “ambiência” da escola onde os alunos circulam, local que possam criar a ressignificação e transformação do ambiente e que, seja favorável aos métodos abordados pelos teóricos em questão no presente projeto de pesquisa.

A Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire enfatiza o quanto o pedagogo deve aprimorar sua prática docente, com a aquisição de conhecimentos e de experiências educativas bem elaboradas, inovadoras e adaptadas tanto para dentro quanto para fora da tradicional sala de aula. Freire introduz Pedagogia da Autonomia explicando suas razões para analisar a prática pedagógica do professor em relação à autonomia de ser de saber do educando, e enfatiza a necessidade de uma reflexão critica sobre a prática educativa, nas palavras do próprio autor, *“Ensino porque busco, por que indago e me indago” (FREIRE, 1999, p.29)*

A intervenção urbana dentro do ambiente da UE é uma união da prática pedagógica diferenciada, com a autonomia defendida por Freire, e a defesa e o ensino da auto avaliação crítica e intervenção com o ser, o meio, o espaço.

> *A reflexão crítica é um ponto primordial que o educador tem que sempre inserir na sua ação pedagógica, pois mediante essa relação se fará uma formação permanente dos professores. A curiosidade sobre o pensar seria a mola propulsora entre a reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1999, p.39).*

AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

a) Equipe Gestora - Acompanhamento e avaliação do projeto

Para um projeto pautado na no decreto do “Mais Educação' citado anteriormente como fonte de pesquisa, o ideal, é que a equipe gestora faça o acompanhamento mediante observação dos itens de forma bimestral:

- Frequência: o projeto deverá manter 90% de frequência dos alunos para que haja continuidade, registrada em livro próprio.
- Observar o interesse e participação dos alunos para a continuidade do projeto.
- Em caso de desistências, o educador poderá abrir novas inscrições ao final de cada mês.

b) Educador - Avaliação e acompanhamento da frequência e aprendizagem dos alunos

A avaliação contínua será por meio de observações e registros diários, acompanhando o desenvolvimento dos alunos e sua frequência. A avaliação diagnóstica e processual, que deve se dar pela participação dos alunos na elaboração, execução e implementação de todas as etapas previstas.

POSSÍVEL CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO PRÁTICA

Em uma primeira etapa, poderia ser apresentado inicialmente aos participantes do projeto o contexto histórico da linguagem contemporânea por meio da arte urbana e o conceito do desenho de livre expressão: demonstração dos materiais para criação e produção, diversidades de adaptações com os mesmos (de acordo com o suporte/superfície utilizada, espaço físico e recursos disponíveis).

No fazer propriamente mencionado, a criação de um caderno chamado diário de bordo, no qual os educandos fariam suas anotações, reflexões, desenhos, esboços, e parte do material seria utilizada para compor o projeto em suas próximas etapas. Os materiais utilizados no processo poderiam ser livros, revistas, vídeos, lápis, papel, lápis de cor e canetinhas, somados a roda de conversas para que se abram reflexões sobre o entendimento dos alunos X tema abordado.

Em uma segunda etapa, a proposta seria iniciar a produção propriamente dita. É o momento em que o aluno tem o real contato com os materiais X superfície que será pintada (no caso do presente projeto, as paredes). Damos início ao “transporte” do que foi produzido

em teoria no papel. Essa etapa do processo desenvolvido na prática é condicionado pelo andamento natural das ações, o tempo que cada pessoa para assimilar conteúdos, desenvolver, produzir e finalizar os trabalhos de forma que o agrade esteticamente, e também, deixe-os em harmonia com os demais, pensando no estímulo à coletividade criativa. Os materiais que poderiam ser utilizados no processo são: Tintas látex, pigmentos, sprays, corantes, bandejas, rolinhos e pincéis e máscaras de stencil.

Em uma terceira etapa, o projeto entra na fase de acabamento, tanto produtivo (artístico) quanto conceitual. É nesta hora que o educador tem o poder de trabalhar o “desapego” a ação, a efemeridade e a discussão do processo e resultado obtido, levando em consideração o reflexo causado pelas sensações. Os materiais utilizados nesta etapa do processo poderiam ser: Tintas látex, sprays, corantes, bandejas, rolinhos e pincéis.

POSSIBILIDADES EXPLORATÓRIAS SE TORNAM DIFERENCIAIS

Um conteúdo programático rico, dentro de um projeto extraclasse, para envolver um aluno, deve ser interessante, intrigante, e envolvente, como por exemplo:

- Fruição de filmes
- Rodas de conversa e apreciação estética de material como livros e revistas
- Debates
- Pesquisas na Sala de Leitura e Informática
- Espaço de Registro das Reflexões – Diários de Bordo (itens gráficos que podem ser construídos no projeto)
- Estudos e dinâmicas de questões étnicos raciais, auto estima, ética e valores
- Desenho e suas dimensões
- Traço, linha, ponto, curva, formas geométricas
- Pintura e seus diferentes estilos
- Técnicas de acabamento e efeitos
- Respeito e paciência
- Coletividade, cooperatividade, harmonia

MATERIAIS INDISPENSÁVEIS PARA O BOM DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE ARTE URBANA

- **Materiais de uso diário dos alunos:** lápis de escrever, borracha, lápis de cor, canetinhas, tesoura cola, régua, apontador, etc.
- **Materiais diversos para apreciação e nutrição estética:** revistas, livros, material de vídeo, materiais diversos para demonstração, etc.
- **Materiais necessários para logística da atividade:** cabos de vassoura (para mexer a tinta), lona ou tecido, ou papel grosso (para forrar o chão – em grande quantidade), água para misturar tintas, potes e/ou baldes diversos, de tamanhos diversos, de preferência com tampa (para diferentes tonalidades e armazenamento de tinta para posterior utilização)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Projetos como inserção da arte urbana no ambiente escolar se caracterizam por ser uma atividade continuada, democrática, efêmera e política, que desperta a crítica e apresentar formas de intervenções com espaços de diferentes maneira, expondo histórias, conceitos e com a capacidade de explorar, instigar e despertar sensações e sentimentos, portanto, todas as turmas inseridas nas UE's podem trabalhar indiretamente, aleatoriamente ou simultaneamente em um processo artístico coletivo, que resultará num trabalho comunitário, e apreciativo, dentro do campos das artes visuais, afinal, uma vez iniciado o graffiti, novas turmas/alunos poderão continuidade ao processo. É infinito até que não restem mais espaços de intervenção. O graffiti é como um porta voz, é um instrumento de participação cidadã, então conclui-se que, o mesmo é uma forma de manifestação contestatória, porém, que tem capacidade de ensinar, nutrir esteticamente, promover o equilíbrio dentro do coletivo na execução de um trabalho, e praticar a democracia artística e o respeito para com a cidade.

Por outro lado, é muito importante uma boa comunicação, que esclareça os objetivos da proposta com a intervenção urbana dentro de unidades escolares, para que a atividade ou intenção do educador não seja invalidada pelo histórico e origens que a arte urbana carrega em sua bagagem, por se tratar de uma arte que contesta, protesta e intervém na cidade, com ou sem autorização, sendo esta a sua essência. A conclusão é que o presente artigo não visa tratar do histórico da arte urbana, e seus objetivos estéticos fora das UE's, e sim, visa apresentar opções e alternativas diferentes para apreciação dos educandos,

num contexto que se defende a autonomia e a criticidade como parte fundamental para a formação do ser, indivíduo desta sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elenise Cristina Pires de. **(Ar)riscar muros Atravessando Cidades E(m) Cores.** 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT24-4202.pdf.> Acesso em: 11.jan.2021.

GOMES, Pedro. **A partilha do sensível.** Revista Brasileira de Bioética 2014;10 (1-4):106-109. São Paulo: Editora 34, 2009 ISBN: 8573263210. Artigo disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbb/article/view/7703>. Acesso em 11.jan.2021.

DECRETO nª. 54.452 de 10 de outubro de 2013. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-5930-de-15-de-outubro-de-2013>. Acesso em: 10.jan.2021.

RANCIÈRE, J. **A partilha do Sensível: estética e política.** Tradução: Mônica Costa Netto. 2a Ed, São Paulo; Editora 34, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

RANCIÈRE, J. **O Desentendimento – política e filosofia.** Tradução: Ângela Leite Lopes. São Paulo; Editora 34, 1996.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

Revista Territórios

A LUDICIDADE E SEU PAPEL FORMADOR DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MIZA GONÇALVES DE SOUZA POSSIDONIO

Graduação em Letras, licenciatura plena pela Faculdade Fundação de Santo André - (1999); Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras - UNAR (2008); Professora de Educação Infantil CEU CEI Rosa da China, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Nos dias atuais, há uma grande preocupação com o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. E a Ludicidade é uma excelente maneira de o educador trabalhar com a criança, pois ela será como uma ferramenta de trabalho nos mais diversos conteúdos e temas a serem trabalhados na Educação Infantil e que ajudarão a formar estes educandos. O ato de brincar pode ser conduzido independentemente de tempo, espaço, ou de objetos, isto proporciona que a criança crie, recrie, invente e use sua imaginação, tornando o espaço escolar atrativo.

Palavras-chave: Ludicidade; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Diversas questões em relação à Educação Infantil são levantadas, sobre o que trabalhar como trabalhar e até mesmo porque trabalhar.

A Ludicidade é uma boa estratégia a ser usada pelo educador, como maneira de trabalhar diversos conteúdos e temas da Educação Infantil com os alunos, usar o lúdico como aliado na formação dos educandos foi o que motivou este trabalho.

Podemos notar que o trabalho que o educador faz na Educação Infantil é muito importante, é como se fosse uma porta de entrada para o mundo escolar, por isso merece atenção e empenho por parte do educador.

O lúdico promove na educação infantil uma pratica educacional de conhecimento de mundo, oralidade, pensamento e sentido, como também é um recurso metodológico de suma importância para auxiliar a aprendizagem das crianças da educação infantil.

Com isso, desenvolveremos o tema a partir dos questionamentos a seguir: será o que é a Ludicidade? E como trabalhar com ela, para que permita o desenvolvimento da criança, e também conhecer o papel formador da Ludicidade em crianças da Educação Infantil.

Os jogos ensinam os conteúdos através de regras, pois possibilita a exploração do ambiente a sua volta, os jogos proporcionam aprendizagem de maneira prazerosa e significativa assim agrega conhecimentos.

> *O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que englobe uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos. (KISHIMOTO, 1996, p. 26).*

Imaginar a importância da Ludicidade na formação das crianças da Educação Infantil neste trabalho será fundamentado pelas ideias de Cipriano Carlos Luckesi (2000); Lev Semenovitch Vygotsky (1994); Vânia Dhome (2003) e RCNEI (1998).

As questões que envolvem a Educação Infantil num todo, tem uma diretriz nacional, que é o RCNEI. Este Referencial é um documento de nível nacional, devendo, portanto, ser considerado ao planejar o que será trabalhado na Educação Infantil.

E dentro dos conceitos sobre propiciar experiências (Luckesi), sobre a diversidade de situações que a criança pode viver nas atividades lúdicas (Dhome) e o relevante papel da Ludicidade na constituição do pensamento (Vygotsky) que será baseado este artigo.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O lúdico na educação infantil é de fundamental importância, porque proporciona uma aprendizagem interativa e prazerosa, pois através do mesmo a criança aprende brincando.

> *O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo (FERREIRA; SILVA RESCHKE [s/d], p.3).*

Soares (2010, p. 18) esclarece que as atividades lúdicas estão presentes em todas as classes sociais, crianças de várias idades brincam se divertem através da ludicidade.

O lúdico promove a aprendizagem e favorece o desenvolvimento físico intelectual e social da criança, ou seja, possibilita um desenvolvimento real, completo e prazeroso.

> *A atividade lúdica é muito viva e caracterizam-se sempre pelas transformações, e não pela preservação, de objetos, papéis ou ações do passado das sociedades [...]. Como uma atividade dinâmica, o brincar modifica-se de um contexto para outro, de um grupo para outro. Por isso,*

> *a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada. (FRIEDMANN, 2006, p. 43).*

A faixa etária das crianças na Educação infantil deve ser considerada em sua especificidade, pois como diz Vygotsky (1994) o desenvolvimento não é linear, e sim evolutivo e nessa evolução a imaginação se desenvolve.

> *A brincadeira cria para as crianças uma "zona de desenvolvimento proximal" que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema e o nível atual do desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. (VYGOTSKY, 1994, p.97).*

Por isso que a Ludicidade vai ser tão importante na formação das crianças da Educação Infantil.

O termo Ludicidade vem da palavra Lúdico, que vem da palavra em latim Ludus e sua tradução é brincar. Lúdico está sempre relacionado com brinquedos e brincadeiras, parece que Ludicidade se resume a brincar. Só que não é só isso. Ludicidade, pedagogicamente falando, está relacionado às maneiras com que se pode despertar interesse, prazer, interação e participação das crianças nas atividades que o educador vai dirigir.

> *O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. (VYGOTSKY 1994, p.115).*

O professor de Educação Infantil pode usar a Ludicidade como uma ferramenta de trabalho, pois nas diversas atividades que o professor vai trabalhar em sala de aula e também nos outros diversos ambientes da escola, como brinquedoteca, parque, quadra, biblioteca e até no refeitório. A forma pode sim envolver muitas oportunidades que propiciem à satisfação, a criatividade, a alegria e o fantasiar da criança.

O educador precisa compreender que a Ludicidade abrange diversas possibilidades, momentos e situações onde as crianças interagem umas com as outras, sentem prazer e satisfação no decorrer da atividade, se entregam totalmente à participação naquele momento.

> *É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos. (VYGOTSKY, 1994, p.109)*

Quando estão na idade pré escolar, as crianças têm uma imaginação muito fértil, elas também fantasiam muito, e parece até que misturam sonho com realidade, isso é uma característica da idade.

O pensador Luckesi, em suas ideias, diz que:

> *As atividades lúdicas "são aquelas que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis". (LUCKESI, 2000, p.19).*

O professor deve aproveitar muito essas características das crianças e usar a Ludicidade para propor e dirigir atividades onde a criança brinque, sonhe, fantasie, imagine, crie... E estas situações propostas em pequenos momentos, vão se articular com outras situações da vivência e do dia a dia da criança, formando novas experiências.

Estas novas experiências são ótimos resultados. Mas não são resultados imediatos e específicos. São resultados que vão agregando, aos poucos, mais sentido ao autoconhecimento, ao conhecer mais o próximo, e perceber mais as situações diferentes: mundo real e mundo da fantasia.

O professor vai conhecendo as crianças, notando suas diferenças, suas particularidades, suas facilidades, e suas dificuldades. Cada uma é única e suas especificidades devem ser consideradas e respeitadas.

Como já foi falado neste trabalho, o papel da Ludicidade na Educação Infantil é muito importante. E o professor precisa estar muito atento à realidade dos seus alunos, e também ser comprometido com o seu papel de educador, pois é ele quem vai viabilizar o processo entre a teoria pedagógica da Ludicidade e a prática, o momento da atividade com as crianças.

O professor precisa compreender a importância do seu trabalho como educador, e mais especificamente a importância do seu trabalho com a Ludicidade. Ele precisa ir mais além, incorporando atitudes de afetividade, envolvimento, alegria, compreensão e sensibilidade. Isso facilita e muito o trabalho e propicia muito mais oportunidades de desenvolvimento para as crianças.

Toda esta forma de trabalhar se difere do modelo da escola tradicional, que não usa a ludicidade, desperdiçando uma oportunidade importante de desenvolvimento para os alunos.

A ação lúdica é tão importante que é parte do RCNEI, documento oficial brasileiro, que engloba referências para o trabalho na Educação Infantil, o brincar é uma forma de linguagem própria do universo infantil, que não objetiva um produto, mas é um processo no qual as crianças trocam entre si suas dúvidas, angústias e hipóteses sobre os mais diferentes assuntos. Dessa forma, constituem uma bagagem de experiência e conhecimentos próprios. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil relata que:

> *Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhes são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. (RCNEI, 1998, p.28).*

O LÚDICO E A APRENDIZAGEM

Até pouco tempo, os pequenos das creches passavam o dia alimentados e limpos, cada seguro em seu berço. E só. Já aos maiores, da pré-escola, eram propostas atividades, como colar bolinhas de papel em atividades mimeografadas. Hoje já não se admite uma Educação Infantil nesses moldes e o motivo é simples: existem referências de práticas pedagógicas que respeitam as características das faixas etárias, e assim, promovem o desenvolvimento das turmas de até 6 anos.

Embora a brincadeira seja uma atividade livre e espontânea, ela não é natural, mas uma criação da cultura. O aprendizado dela se dá por meio das interações e do convívio com os outros. Por isso, a importância de prever muito tempo e espaço para ela. Nessa fase há uma ampliação do universo de informações: a mãe é vendedora, o papai é motorista, o herói preferido voa, o livro de histórias fala de uma princesa bonita e corajosa. O meio de processar e assimilar tantos assuntos – enfim entender o mundo – é brincar de faz-de-conta. A complexidade da fantasia criada depende das experiências já vividas. Por isso, é fundamental oferecer ambientes ricos em possibilidades.

As crianças ainda se divertem com os brinquedos de encaixar ou no parque, mas na pré-escola ganham destaque os jogos e regras – que exigem cumprimento de normas, concentração e raciocínio – e, principalmente, os simbólicos, em que se assumem papéis. Elas se apropriam dos elementos da realidade e dão a eles novos significados. Por meio da fantasia, aprendem sobre cultura. Ao dar bronca em uma boneca, por exemplo, os pequenos usam frases ouvidas de diálogos de adultos, da TV e em especial de livros de histórias.

A meninada vai se tornando capaz de interagir com as brincadeiras por um tempo maior e considerar que os outros podem participar também. No faz-de-conta acontece algo íntimo que não se deve atropelar. O professor contribui com um gesto, uma palavra ou um brinquedo, mas a turma é livre para aceitar ou não. Uma boa estratégia para enriquecer o brincar é atrair a garotada para espaços diferenciados, como o canto da casinha, do salão de maquiagem, da mecânica ou da biblioteca. O cenário, por si só, avisa a proposta da brincadeira e pressupõe papéis. Depois com tempo, o grupo mesmo produzirá outros.

O lúdico é uma linguagem expressiva que possibilita conhecimento de si, do outro, da cultura e do mundo, sendo um espaço genuíno de aprendizagens significativas. De acordo com o pensamento de Piaget (1996), as crianças só são livres quando brincam entre si, ocasião em que criam e desenvolvem sua autonomia, sendo outra criança o melhor brinquedo didático que elas podem explorar. Complementando essa premissa com as de

Vygotsky (2003), o brincar também funciona como agente de socialização, um balizador das relações humanas.

O brincar requer imaginação criativa, apropriação de normas de comportamento e de vida em grupo. Nesse sentido, o educador deve ter consciência das características desses aspectos na sociedade a que pertence e conhecer as fases que caracterizam a evolução cognitiva e afetiva das crianças em relação ao brincar em diferentes concepções teóricas para poder elaborar intervenções adequadas junto ao seu grupo de trabalho.

O brincar é a atividade própria da infância, o meio de estar diante do mundo social e físico, a maneira como a criança interage com objetos e pessoas, lida com seus conflitos e questionamentos: ela tem o direito de brincar, enquanto o educador tem o dever de possibilitar o exercício desse direito, assegurando seus sonhos e o prazer de conviver com as pessoas. A brincadeira serve para provar experiências, múltiplos movimentos e sensações, que viabilizam a vivência de determinadas situações com segurança, sendo um simulacro da realidade (Vygotsky, 2003). Cabe ainda destacar a importância da interação com a natureza, da constituição de vínculos afetivos entre sujeitos e seu espaço, sensibilizando-se com o ambiente e sentindo-se pertencente a ele (Bronfenbrenner, 1996).

Oferecer às crianças oportunidade de viverem diferentes papéis contribui para a construção da identidade, tema a ser trabalhado no dia-a-dia e não necessariamente em um projeto específico.

Os pequenos não estão nem um pouco preocupados com as regras que definem papéis diferentes para eles ou elas. O que querem é se divertir! Por sinal, até os três anos, em média, as crianças não encaram as características biológicas como diferenças. Trabalhar esses padrões e expectativas é função do professor porque depende também da construção da identidade dos pequenos. A brincadeira é uma representação da vida. Por meio dela, as crianças dão sentido às experiências por que passam e reproduzem sua relação com as pessoas ao redor.

Concebemos a criança como um ser social e histórico, que faz parte de uma organização familiar inserida em uma sociedade, onde a construção do seu conhecimento está amparada na incorporação de jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas que venham a contribuir para as inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construídos por eles. Logo, a Educação Infantil tem um papel fundamental na organização e no planejamento de condições para o desenvolvimento da aprendizagem no processo de brincar.

Segundo Celso Antunes, a brincadeira favorece a autoestima, a interação com seus pares e, sobretudo a linguagem interrogativa, propiciando situações de aprendizagem que

desafiam seus saberes estabelecidos, estes fazem elementos para novos esquemas de cognição.

Logo a instituição de Educação Infantil enquanto instância social tem a função de despertar o interesse das crianças pela aquisição de novos conhecimentos, os quais serão adquiridos de forma lúdica e prazerosa por meio de brincadeiras.

Uma das metas do trabalho com as crianças na escola deve ser a formação de um ambiente propício para o desenvolvimento de uma criança atuante, criativa e interessada em aprender.

Trabalhar com jogos junto às crianças favorece que princípios básicos característicos das aprendizagens nessa etapa da vida possam ser garantidos. Os jogos as convidam a uma participação ativa em suas experiências, pois, ao jogar, as crianças exploram, perguntam e refletem sobre a realidade e suas formas culturais nas quais vivem, desenvolvendo-se psicológica e socialmente.

Favorecer situações de jogo que apresentem às crianças oportunidades de novas descobertas e incentivem a criatividade pessoal, ainda que apoiadas na ajuda do professor colaborem para que se tornem mais independentes em seus pensamentos e ações. Além disso, são excelentes oportunidades de interação com outras crianças e adultos, contribuindo para a aprendizagem de habilidades, princípios e valores sociais.

Mesmo se mostrando tão significativo na aprendizagem das crianças, o uso de jogos nas escolas ainda é pequeno, contrariando estudos recentes na área da psicologia que apresentam o jogo como uma ação que, do ponto de vista da criança, é séria e pode trazer benefícios para o seu desenvolvimento integral.

A brincadeira de faz-de-conta das crianças é um jogo simbólico ou de representação e caracteriza-se como uma atividade na qual elas interpretam a realidade a partir de diferentes pontos de vista, criando novos contextos por meio da utilização de signos e símbolos. À medida que brincam, atribuem sentidos e funções aos objetos. Essa atividade lúdica, característica da infância, é a primeira forma que as crianças têm de representar o mundo.

Os conteúdos dessa brincadeira são, com frequência, as relações sociais e todo o universo simbólico da humanidade. Assim, ao brincar, as crianças têm a oportunidade de se apropriar da cultura, refletindo sobre o mundo social, sobre si mesmas e sobre as relações. Podem aprender, de maneira significativa, sobre a vida, as pessoas, as situações de interações, como a sociedade funciona e qual o papel dos diferentes indivíduos dentro dela.

Ao experimentar os desafios inerentes ao próprio brincar, as crianças podem aprender a lidar com questões sociais como solidão, desamparo, solidariedade, cooperação etc. Brincar de faz-de-conta funciona como um recurso para que as crianças se acomodem e entendam dimensões mais subjetivas de sua experiência de vida.

JOGOS E SUAS CARACTERÍSTICAS

Os na educação infantil possuem características fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, entre elas estão às regras, a socialização, a imaginação, a frustração entre outras.

Kishimoto (1996, p. 37), complementa que a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna típica do lúdico.

> *O jogo inclui características: simbolismo: representa a realidade e atitudes; significação: permite relacionar ou expressar experiências; atividade: a criança faz coisas; voluntário ou intrinsecamente motivado: incorporar motivos e interesses; regrado: sujeito a regras implícitas, e episódico: metas desenvolvidas espontaneamente. (FROMBERG, 1987, p.36 apud KISHIMOTO, 1996, p. 27).*

Quando joga a criança constrói conhecimento através das estratégias que imagina para desempenhá-la com eficácia.

Araújo (1992, p.14) esclarece que ao jogar, a criança apresenta características de um ser completamente livre, motivado por uma necessidade intrínseca de realização pessoal, mas toda finalidade que procura no momento em que brinca esta além de si mesma.

De acordo com Kishimoto (1996, p.25), o jogo é um processo que quando bem trabalhado pode proporcionar resultados positivos na educação infantil, pois estabelece regras que ordenam e conduzem a brincadeira.

> *O jogo possibilita a aprendizagem, aguçando a criatividade, o pensar, raciocinar, descobrir, persistir, interagir, socializar, criar e recriar. Através de jogos é possível que a criança tenha uma dimensão de tempo, quantidade e compreensão da sequência. O jogo serve como forma de equilíbrio entre a criança e o mundo (CORRÊA; BENTO [s/d], p.2).*

O jogo ensina regras e desenvolve os aspectos físico, cognitivo, afetivo, social e moral, pois explora tudo aquilo que está à sua volta a volta da criança proporcionando aprendizagem de qualidade.

Segundo Kishimoto (1996, p.96), o jogo, por ser livre de pressões e avaliações, cria um clima de liberdade, propício à aprendizagem e estimula a moralidade, o interesse, a descoberta e a reflexão.

Existem diversos tipos de jogos com características distintas que auxiliam o desenvolvimento da motricidade fina e ampla.

> *O jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos competição saudável (FERREIRA; SILVA RESCHKE [s/d], p.3).*
> *As atividades com jogos auxiliam no desenvolvimento da imaginação, simulação e estratégias, e quando as situações são planejadas por profissionais possuem o objetivo de proporcionar para a criança a construção de novos conhecimentos e/ou habilidades (MEYER, 2008, p. 33).*

Os jogos proporcionam um auxílio para a construção da aprendizagem do aluno, pois o coloca como aprendiz do conhecimento nas áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora. Assim possibilitam ensinar de maneira dinâmica e atraente, proporcionando aos alunos sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo sobre a Ludicidade e Seu Papel Formador de Crianças na Educação Infantil vem complementar as ideias sobre a importância do tema Ludicidade no trabalho com as crianças na Educação Infantil.

Assim, através da Ludicidade o professor oferece aos alunos oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de forma que a criança é muito beneficiada, pois o lúdico contempla num todo a formação da criança, nos mais variados aspectos, tais como o físico, o mental, o emocional, também propicia interação e integração com as outras crianças.

Dessa forma, quando é aliado o trabalho pedagógico do professor com a Ludicidade, o que surge é uma importante oportunidade de desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, pois quando o professor propõe uma atividade de forma lúdica, realiza um estímulo ao interesse do aluno, que durante a atividade, se desenvolve em níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, consegue interagir com as outras crianças e com as novas situações, começa a construir suas novas descobertas, tem a possibilidade de desenvolver e enriquecer a sua personalidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. Jogos a estimulação das múltiplas Inteligências. Petrópolis. Rio de Janeiro. 1998.

BETTELHEIM, Bruno. Uma vida para seu filho. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORRÊA, Leidniz Soares ; BENTO, Raquel Matos de Lima . A importância do lúdico para a aprendizagem na educação infantil [s/d]. Disponível em: http://unijipa.edu.br/media/files/54/54_218.pdf acesso em 04 de janeiro de 2021.

FERREIRA, Juliana de Freitas ; SILVA Juliana Aguirre da ; RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. A importância do lúdico no processo de aprendizagem. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20LUDICO%20NO%20PROCESSO.pdf Acesso em: 04 de janeiro de 2021.

FERREIRA, Luciene Braz ; TORRECILHA, Nara ; MACHADO, Samara Haddad Simões. A Técnica De Observação Em Estudos De Administração. 2012. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ482.pdf acesso em 04 de janeiro de 2021.

FRIEDMANN, Adriana et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta, 1992.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LIMA, Marilene. Brincando na sala de aula. Revista do professor, Porto Alegre, v. 20, n. 78, p. 5-7, abr./jun. 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos.(org) Educação e Ludicidade. Salvador UFBA/FACED, 2000.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. Brincar e Viver: Projetos em Educação Infantil. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

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

Revista Territórios

O FÓRUM COMO RECURSO INTERATIVO EM EAD

NATALIA SALES DE CARVALHO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009); Especialista em Arte e Educação pela Centro Universitário Claretiano (2011); Professora de Educação Infantil na EMEI Jaguaré.

RESUMO

Este trabalho analisa o papel da ferramenta fórum no processo de ensino- aprendizagem dos cursos em EAD, bem como busca compreender como esta ferramenta poderá contribuir nas relações entre os participantes dos cursos, visando a interação para construção do conhecimento e como pode auxiliar na assimilação de novos conteúdos. Também disserta sobre a questão da participação do professor neste processo e como o fórum poderá atuar nos planejamentos de conteúdos e nas atividades avaliativas em EAD. Por meio de uma revisão bibliográfica, pode-se identificar quais as possibilidades de utilização desta ferramenta, para que esta possa contribuir na formação acadêmica dos alunos, bem como poderá atuar nas interações entre todos os participantes dos cursos em EAD.

Palavras-chave: Fórum; Aprendizagem; Recursos Didáticos; EAD.

FÓRUM: ESSENCIAL NO ENSINO À DISTÂNCIA

Este artigo tem como temática a ferramenta fórum, que seria um encontro público para exposição de ideias e opiniões, muito comum na maioria dos cursos em EAD. Trata-se de um dos diversos recursos que podem ser utilizados para contribuir no desenvolvimento dos alunos, nas questões acadêmicas e na construção de atividades colaborativas, onde é essencial as relações entre as pessoas, em diferentes lugares e tempo.

Atualmente temos uma vasta gama de cursos que utilizam tal recurso, além de uso de fóruns em sites e redes sociais, como forma de interação acerca de um determinado assunto. Em cursos, é comum encontra-los como parte da composição de notas, já que é uma forma de verificar o conhecimento do aluno, bem como sua forma de se expressar e se comunicar com os demais colegas e tutores.

Portanto, o objetivo deste artigo é analisar o processo de ensino aprendizagem nos cursos de EAD e a função dos recursos didáticos neste processo.

O principal foco do trabalho é a ferramenta fórum, na qual é feita uma análise de suas funcionalidades dentro deste processo, ou seja, sua importância nas relações e na consolidação de conteúdo.

Para que esta análise seja significativa, foram realizadas entrevistas com alunos de cursos de EAD, para saber quais seriam as principais utilidades desta ferramenta na questão de interação e qual o papel do professor-tutor neste processo, visto que este seja o mediador das situações propostas no ambiente pedagógico, neste caso, o ambiente virtual. Além disso, também foram investigadas as dificuldades que os alunos encontravam em relação a tempo, tema da disciplina, divergências de ideias e formas de expressá-las, relações interpessoais em ambiente virtual e qual melhor forma de solucioná-las.

Com esta busca pelas atuações do fórum pedagógico, pode-se compreender quais as dificuldades encontradas durante o processo e quais as soluções podem ser planejadas, já que se trata de uma valiosa ferramenta de interação e faz com que o ambiente virtual se torne tão próximo e acolhedor para todos os participantes dos cursos de EAD.

RECURSOS DIDÁTICOS EM EAD

Para a construção de um processo de ensino e aprendizagem, é necessário um planejamento que estabeleça os recursos que serão utilizados durante este processo.

Muitas vezes, é de extrema importância a utilização de ambiente presencial e virtual, criando uma forma híbrida de trazer conhecimento. Segundo Moran (2004, p.1) “Os cursos precisam prever espaços e tempos de contato com a realidade, de experimentação e de inserção em ambientes profissionais e informais em todas as matérias e ao longo de todos os anos (quarto espaço).”

No que se refere ao ambiente virtual, os recursos didáticos precisam acomodar as informações, os conteúdos, as atividades e os sistemas de avaliação que contemplem os objetivos que desejamos alcançar com os alunos.

Estes recursos precisam possibilitar ao aluno a construção e reconstrução de conhecimentos, pois trabalha com a questão da colaboração de saberes, ou seja, há uma relação entre alunos e professores, com as colocações de diversas pessoas, contribuindo para o conhecimento coletivo.

Dessa forma, o professor participa e todo o processo, mediando as situações encontradas.

Nos cursos em EAD, os recursos mais utilizados são os encontros virtuais (*chats* ou *webconferências*), participações e comentários nas atividades dos colegas, compartilhamento de vídeos e imagens, além dos debates em fóruns entre outros.

A educação à distância possibilita a utilização de diversos recursos, que podem ser em locais diferentes, mas ao mesmo tempo, como no caso dos *chats* que são ferramentas síncronas, pois os participantes precisam de um determinado horário para que possam estabelecer relações para a troca de ideias e informações.

Já as ferramentas assíncronas, como o fórum, ocorrem em tempo diferente, ou seja, a participação pode ser feita em horários diferentes, o que permite uma maior flexibilidade quanto aos horários de cada um, desde que seja determinada uma data final para a participação

Os recursos didáticos podem ser diferentes em cada curso, pois sua intencionalidade depende dos objetivos de aprendizagem. Todos os recursos são valiosos para a assimilação e construção do conhecimento, como o fórum, que veremos a seguir.

O FÓRUM COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

A palavra fórum tem muitos significados, porém para este tema o mais importante seria a definição de “encontro público para discussão aberta”, pois é a partir deste que aparecem os fóruns virtuais.

O fórum precisa fazer parte do cotidiano dos participantes e além disso, é necessário que todos tenham conhecimento das funcionalidades desta ferramenta, já que segundo Batista e Gobara (2007, p.3),

> *para que o fórum online e os demais recursos virtuais de aprendizagem cumpram a sua função que é a de permitir uma efetiva interação entre os sujeitos presentes no ambiente online e que possibilite a construção do conhecimento pelo aluno, mediada pelo professor, todas as suas potencialidades devem ser conhecidas pelos usuários desse ambiente.*

Esta ferramenta é muito importante para a construção do conhecimento dos alunos, pois promove a motivação e participação de todos com diversos comentários que fundamentados podem ser úteis para a construção colaborativa de novos conhecimentos.

Além disso, é uma ferramenta flexível que permite a participação de todos em tempo e lugares diferentes, contribuindo para que haja uma construção de atividades colaborativas, onde todos podem expor suas ideias.

De acordo com Flores e Pavão (2007, p.4), “

> *O fórum é uma ferramenta assíncrona, onde as mensagens ficam à disposição do cursista para serem lidas e receberem novos comentários a qualquer hora. O tempo torna-se subjetivo, e isso significa a aceitação*

> *do tempo individual de duração do processo de aprendizagem, em detrimento do tempo meramente cronológico, comum nas aulas tradicionais.*

Para o professor, este tipo de recurso proporciona uma observação ampla dos seus alunos, analisando seus acertos e dificuldades podendo traçar caminhos para suprir estas dificuldades encontradas. O professor pode promover debates e analisar a participação de cada aluno, podendo mediar os debates nos fóruns, direcionando os caminhos a seguir.

Além disso, é uma ferramenta que exige a participação de todos os envolvidos, portanto um de seus principais objetivos será a interação, já que torna- se necessário as relações entre os participantes, para que as funcionalidades do fórum sejam válidas.

Analisaremos mais detalhadamente a interação e consolidação de conteúdos através dos fóruns.

O fórum no ambiente virtual é algo que possibilita um envolvimento entre os participantes, pois trata-se de uma ferramenta em que o diálogo é imprescindível. Portanto, abre espaço para a interação entre os envolvidos, já que todos deverão se expressar neste ambiente.

De acordo com Kratochwill e Sampaio (2006, p.162), “todos os participantes têm a oportunidade de se expressar, interferir e receber interferências, se constituir através da constituição do outro e da percepção do outro sobre a expressão do primeiro.”

A interação no fórum permite criar inúmeras possibilidades a cerca de um tema, ou seja, conhecer opiniões diferentes sobre o mesmo assunto e compartilhar ideias e construções de novos caminhos. Dessa forma, torna-se mais fácil a construção de saberes colaborativos, ou seja, facilita a construção de conhecimentos onde pode ser colocada a opinião de todos os participantes neste processo.

Nos cursos em EAD, assim como nos cursos presenciais, há momentos de reflexão individuais e momentos coletivos e em meio a estes períodos, encontramos o fórum como uma forma de expor o conhecimento e assimilação individual para contribuir numa reflexão colaborativa.

De acordo com Batista e Gobara (2007, p.03),

> *O fórum por si mesmo não promove a interação. Essa só pode ser efetivada a partir da intencionalidade dos professores e alunos associada a um objetivo maior que é o alcance do conhecimento.*

Esta reflexão é estabelecida através das várias mensagens postadas pelos alunos sobre um determinado assunto, que ao final, acaba construindo um texto coletivo, com informações que acabam abrindo espaço para novas pesquisas e questionamentos.

Ainda sobre as interações, Kratochwill e Sampaio (2006, p.162) dizem que “todos os participantes têm a oportunidade de se expressar, interferir e receber interferências, se

constituir a partir da constituição do outro e da percepção do outro sobre a expressão do primeiro.”

Dessa maneira, o indivíduo colabora com suas expressões e recebe interferências de outros, criando um saber coletivo, mais amplo do que o inicial. Sendo assim, o fórum online é valioso na formação acadêmica do aluno, pois caracteriza-se por promover as relações entre indivíduos, contribuindo para uma reflexão maior e uma busca por soluções e caminhos mais complexos, ou seja, auxiliando na consolidação dos conteúdos aplicados, como veremos a seguir.

Além de ser importante para a interação e socialização entre os participantes do ambiente virtual, a ferramenta fórum contribui para uma assimilação mais significativa dos conteúdos, ou seja, uma consolidação dos temas trabalhados já que utiliza a troca de informações como principal base de suas composições de atividades.

A partir do momento que o indivíduo se relaciona com os outros, deixa suas impressões acerca do tema e pode contribuir para um saber coletivo, uma vez que no fórum, cada mensagem fica armazenada, criando assim um único texto sobre o assunto abordado, já que de acordo com Kratochwill e Sampaio (2006, p.165),

> *O tempo que o fórum fica disponível faz com que ele se torne mais do que um banco de dados, praticamente se torna um texto feito a muitas mãos, onde se pode acompanhar o desenvolvimento e estimular a evolução a partir das intervenções do mediador e dos próprios aprendizes.*

A questão do tempo também é importante neste ambiente, pois há o período em que a disciplina está em aberto, portanto, consequentemente o fórum também. Dessa maneira, o acesso é facilitado, contemplando um maior número de respostas e questionamentos sobre o tema, onde os alunos perceberão que existem diversas opiniões e ideias sobre o tema tratado.

Dessa forma, a pesquisa sobre um tema torna-se mais ampla, uma vez que haverá mais possibilidades de reflexão e questionamentos, podendo assim traçar diversas linhas sobre o assunto.

Se a utilização do ambiente virtual estiver associada ao presencial, temos uma grande ferramenta de debate e diálogo entre os alunos sobre determinado assunto. De acordo com Moran (2004, p.7) “Um tópico discutido no fórum pode ser aprofundado na volta à sala de aula, tornando mais claros os pontos de divergência que havia no virtual.”

Esta consolidação dos conteúdos é ainda um *feedback* para o professor tutor, pois é com base nele que saberá se o conteúdo foi assimilado pelos aprendizes, se os objetivos traçados foram alcançados e quais os resultados encontrados.

Além disso, possibilita a colocação de dúvidas, mostrando ao professor quais as mudanças serão necessárias no planejamento de conteúdos e como auxiliar o aluno nas questões que formaram dúvidas, contribuindo para resoluções delas e novos caminhos a seguir.

Na educação à distância, o papel do professor- tutor é fundamental na construção do conhecimento e até mesmo mais complexa, pois ele atua através das ferramentas, trabalhando com um grande número de pessoas, que encontram- se em diferentes locais e que necessitam de tempo e lugar diferentes da educação presencial.

Neste percurso, o professor faz um papel de mediador, pois mostra o caminho para o aluno, no que diz respeito aos conteúdos, a disciplina, em relação aos estudos e as dificuldades encontradas.

Para que o professor possa auxiliar seus alunos no processo de ensino aprendizagem, é importante que conheça e tenha habilidade para trabalhar com as novas TIC´s, como navegadores de internet, visualizadores de arquivos em formato PDF, visualizador de recursos multimídia, além de ter capacidade para atuar com teleconferências, *e-mail*, *chats* e fóruns.

PROFESSOR E O USO DOS RECURSOS

Essas capacidades necessitam ser desenvolvidas na formação do professor, pois ele precisa estar preparado para trabalhar com tecnologias que possibilitem o desenvolvimento de seus aprendizes. Além disso, é importante que esteja em constante formação, visto que os recursos tecnológicos estão sempre em atualização.

Constantemente somos bombardeados por novas formas de interagir virtualmente, com crescente número de redes sociais e pessoas interessadas em interagir com este conteúdo. Dentro das plataformas de sala de aula, temos inúmeras possibilidades, como mural, publicação de atividades e o fórum.

Esta última, é indispensável para a interação do grupo, portanto o professor precisa estar familiarizado com o fórum, para realizar atividades e até mesmo avaliações. Para isso, é necessário um planejamento do que será feito e de qual será o papel do fórum em determinada disciplina.

Este planejamento necessita ser flexível, pois em alguns momentos serão necessárias algumas mudanças, devido ao desenvolvimento de atividades e novas dúvidas que surgirão.

Na questão da avaliação, é importante entender que se trata de uma maneira de compreender quais as soluções podemos buscar. Neste caso, o fórum é valioso pois através das interações, podemos compreender quais os objetivos que alcançamos e o que devemos modificar, para que a aprendizagem dos nossos alunos seja mais significativa para a formação de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos a possibilidade de ter uma visão acerca da ferramenta fórum, um recurso didático muito útil para professores e alunos, pois estabelece relações entre as pessoas e entre as ideias colocadas.

Com embasamento teórico, podemos concluir que esta ferramenta atua na questão da interatividade, pois constrói um saber coletivo, no qual todos os participantes serão atuantes no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, a partir da interação, há uma construção de conteúdo, de conhecimentos concebidos de maneira coletiva.

Esta ferramenta está sendo inserida cada vez mais nas disciplinas dos cursos em EAD, pois a partir dela, abre-se um leque de possibilidades tanto na troca de informações, quanto nas avaliações das atividades estabelecidas.

A ferramenta fórum aliada aos outros recursos, como *chats* e *webconferências*, contribui para uma aprendizagem mais significativa neste processo, pois une diversos recursos que auxiliam no processo de ensino aprendizagem estabelecido pelos cursos em EAD.

Dessa forma, este é um recurso valioso tanto para as relações entre os participantes, pois prioriza o processo de interação, estabelecendo a construção de conhecimentos onde os valores coletivos e as diferentes opiniões são válidas durante esta interação, contribuindo ainda para uma consolidação de conteúdos abordados, favorecendo o desenvolvimento acadêmico de cada um.

REFERÊNCIAS

MIRANDA, Luísa; MORAIS, Carlos; DIAS, Paulo; ALMEIDA, Conceição. Ambientes de aprendizagem na Web: Uma experiência com fóruns de discussão, disponível em:

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1066/1/PA07_2001_Web_Foruns_Discussao.pdf>. Acesso em 02 de dez. 2020.

FLORES, Angelita Marçal; PAVÃO, Alexandra Helena Pavan. Conversando sobre material didático impresso na EAD: a experiencia de um fórum de discussão, disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200792130PM.pdf>. Acesso em 03 dez. 2020.

BELISÁRIO, Aluizio. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. In: SILVA, Marco (Org.). Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.22, pp.121-136. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000100011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 06 dez. 2020.

BATISTA, Erlinda Martins; GOBARA, Shirley Takeco. O fórum on-line e a interação em um curso a distância. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/8cErlinda.pdf>. Acesso em 10 dez. 2020.

KRATOCHWILL, Susan; SAMPAIO, Deise Rodrigues. As possibilidades dialógicas do fórum de discussão no ambiente virtual de aprendizagem. Disponível em: <e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/846>. Acesso em 14 dez. 2020

SILVA, Marcos (Org.). Educação On-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo, SP.: Loyola, 2003.

Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.12, p.13-21, maio/ago. 2004.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6938/6818>. Acesso em 16 dez. 2020.

Revista Territórios

USO DAS TECNOLOGIAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

PAULA GABRIELA SIMÕES

Graduação em Educação Artística Licenciatura Plena pela Universidade de Guarulhos - UNG (2008); Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC (2012); Pós-graduada em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade de Conchas - FACON (2014); Professora de Ensino Fundamental II e Médio.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o uso das tecnologias digitais como ferramenta pedagógica para a educação básica. Conforme os especialistas da área é preciso intencionalidade pedagógica com os recursos tecnológicos digitais no cotidiano escolar, contudo, poucas são as escolas que o fazem de maneira satisfatória. Foram levantados alguns pontos de reflexão sobre os desafios e dificuldades encontradas pelos profissionais do ensino no contexto escolar. Neste sentido, o profissional da área educacional precisa de se capacitar continuamente para acompanhar o processo de inserção dessas tecnologias e oferecer uma mediação pedagógica mais dinâmica e criativa, estimulando cada vez mais a participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Artes Plásticas; Materiais, Educação; Cultura.

INTRODUÇÃO

O uso da tecnologia surge como forma de melhorar e facilitar o desenvolvimento dos afazeres humanos ao longo dos séculos. Aprimorando-se a cada dia, o mundo transborda em tecnologia. Tudo o que possa facilitar a vida do ser humano, a mesma é utilizada em diversos âmbitos do convívio humano, pois, quase todos os serviços são realizados através da informática, aplicativos, softwares, sites, sistemas, o mundo está refém das modernizações. A modernidade global, crescente a cada dia, destaca o aumento do uso das tecnologias em todos os meios. A mesma destina-se não só a uma determinada faixa etária e/ou a um grupo específico de pessoas ou serviços, pelo contrário, como se trata de algo motivador, chama a atenção da grande maioria, principalmente das novas gerações

que já têm certa sintonia com os aparelhos tecnológicos.

No campo educacional, o uso das tecnologias traz consigo recursos metodológicos que estimulam a educação, através de técnicas cada vez mais dinâmicas, inovadoras e lúdicas. O uso dos recursos tecnológicos em sala de aula como recurso inovador, motivador e facilitador do processo de ensino, auxilia o professor para despertar o interesse e a participação da criança, tendo em vista que tais recursos fazem parte do contexto atual e, portanto, fazem parte do universo infantil. Diante deste contexto, apresenta-se a seguinte questão norteadora: qual a relevância do uso das tecnologias como recursos pedagógicos na educação básica?

O maior problema direcionado a este tema se dá justamente com a utilização dos recursos tecnológicos na sala de aula, visto que algumas escolas não dispõem dos mesmos e ou muitos professores se sentem despreparados para lidar com estes recursos. Assim, objetivo geral deste trabalho é refletir sobre o uso das tecnologias digitais como ferramenta pedagógica para a educação básica. O texto será dividido em partes: apresentação da contextualização histórica das tecnologias na sociedade; breve relato sobre o uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem; destaque das Políticas públicas de inclusão digital. Percebemos certa fragilidade quanto ao uso adequado destas ferramentas no ambiente escolar da educação básica. Neste sentido, é preciso discutir a inserção destes recursos nas salas de aula, ampliar o debate sobre os desafios no cotidiano escolar, bem como capacitar continuamente o profissional do ensino para lidar com os desafios que surgem.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

As tecnologias foram avançando ao longo dos tempos, de acordo com as necessidades dos indivíduos.

Partindo deste pressuposto, Berlato (2016, p. 15) descreve, desde os primórdios, o início da tecnologia:

> *A história da tecnologia é datada dos primórdios da história da humanidade, podendo ser verificada desde que os primeiros seres humanos começaram a utilizar instrumentos para a caça e proteção. Estes utilizavam recursos naturais para confecção de ferramentas simples, como facas e lanças. Historicamente, o homem passou a aperfeiçoar as suas ferramentas e a evoluir socialmente, criando grupos diferentes, com crenças e culturas diferenciadas, utilizando vários utensílios tanto na agricultura quanto na domesticação de animais, necessários ao seu desenvolvimento, ante as dificuldades encontradas na época. (BERLATO, 2016, p.15).*

Objetos, considerados recursos tecnológicos, a exemplo do fogão, geladeira, máquina

de lavar, micro-ondas, relógios e, até mesmo o giz de quadro, foram criados e adaptados de acordo com as especificidades de cada época. Alguns utensílios comuns, que fazem parte do nosso do cotidiano como garfos, facas, escovas de dente, dentre outros foram tecnologias criadas a partir das necessidades humanas. Assim sendo, verificamos que as tecnologias estão presentes em todos os lugares e em todas as atividades que realizamos. Isso significa que para executar qualquer atividade necessitamos de produtos e equipamentos, que são resultados de estudos, planejamentos e construções específicas.

> *Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplica ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade nós chamamos de tecnologia. Portanto, para que os instrumentos possam ser construídos, o homem necessita "pesquisar, planejar e criar tecnologias". (ALTOÉ; SILVA, 2005, p.17)*

Nota-se que o processo de desenvolvimento das indústrias indica que a modernização das tecnologias trouxe profundas mudanças em suas configurações econômicas, sociais e culturais e em seus os diferentes modelos de sociedades. Desse modo, no decorrer do processo de construção das sociedades, vimos que a utilização de objetos vai se tornando cada vez mais complexos pela técnica.

Acerca disto, Pinto (1997) explica que:

> *A teoria (theoreo) e técnica (techné) foram elaborações dos gregos. Na Grécia, entre os séculos VI e IV a. C., que se deu o desenvolvimento da explicação racional para as questões pertinentes a natureza e ao mundo dos homens. Theoreo, para os gregos, significava ver com os olhos do espírito, contemplar e examinar sem a atividade experimental. Techné estava ligada a um conjunto de conhecimentos e habilidades profissionais. O conhecimento técnico era o trabalho feito com as mãos, como a fabricação de engenhos mecânicos e não o trabalho manual em si. Platão conceituou o termo técnica dando-lhe o significado de uma realização material e concreta; Aristóteles não foi muito além dessa conceituação, pois, entendia a techné como um conhecimento prático que objetiva um fim concreto. (PINTO, 1997, p.14).*

Ou seja, a técnica está diretamente ligada a um conjunto de conhecimentos e habilidades profissionais, não como um trabalho manual em si, como um conhecimento prático e concreto. Um recurso tecnológico é, portanto, um meio que se vale da tecnologia para cumprir com o seu propósito.

> *Os recursos tecnológicos podem ser tangíveis (como um computador, uma impressora ou outra máquina) ou intangíveis (um sistema, uma aplicação virtual). (MORAN, 2006, p. 20)*

Em se tratando da tecnologia digital, por exemplo, Berlato (2016), afirma que ela está presente no cotidiano escolar, social e familiar, de maneira ampla e global. Ressalta ainda que a mesma vem se aprimorando sempre com novas tendências e necessidades humanas. Berlato (ibid) define as tecnologias da informação e da comunicação como aquelas que interferem e servem de meio para a aquisição de informação e comunicação entre os seres humanos. A tecnologia tem sido aliada na execução de todos os tipos de tarefas. Neste caso, as tecnologias são algo presente na sociedade e é comum que todos

se deparam com elas frequentemente.

As transformações no mundo trazem novas formas de troca de conhecimento (BERLATO, 2016, p.18). De acordo com este autor as mídias são amplamente utilizadas pelas pessoas em seu cotidiano, e que estas são de grande utilidade para a modernização do mundo. Contudo estes recursos devem ser utilizados de forma a melhorar o contexto escolar, viabilizando a inclusão digital.

Verifica-se que as tecnologias digitais são de extrema importância para a educação, todos os recursos citados acima podem ser ferramentas de ensino, devido à facilidade de acesso às informações e conhecimentos de maneira ampla e global, de forma rápida e complexa, desde artigos on-line até videoconferência, captação e reprodução de áudios e imagens por aparelhos celulares. Para os especialistas da área, é preciso estabelecer relação entre as diversas áreas dos conhecimentos, tanto os amplamente divulgados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação quanto pelos conhecimentos (teóricos e práticos) produzidos pela humanidade.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

As tecnologias vêm trazendo uma grande contribuição para disseminação das informações e conhecimento, além de se apresentar como recurso inovador e dinâmico para o processo pedagógico, com a função de fomentar a pesquisa e expandir conhecimentos sobre os temas abordados, dentro e fora do ambiente escolar. As tecnologias digitais têm uma facilidade enorme para despertar o interesse e a atenção por ser algo novo e inovador. Vale ressaltar ainda que estamos inseridos em uma época em um modelo de sociedade em que as tecnologias são lançadas com a proposta de alcançar o maior número de pessoas possíveis e em todos os lugares. Neste contexto, deparamo-nos com crianças que, desde cedo, fazem uso dos recursos tecnológicos, apresentando habilidades específicas para lidar com essas ferramentas, facilitando ainda mais a inserção digital nas escolas, como recurso pedagógico necessário e indispensável para o ambiente escolar. Contudo, é preciso salientar que o uso destes recursos apresenta não só inúmeras possibilidades como algumas limitações que precisam ser consideradas e avaliadas pelo professor (mediador) do processo educativo. No campo educativo é preciso planejar antecipadamente objetivos e intencionalidades próprias do processo, visto o excesso de excesso de informações, seja pelas TICs ou pelas Tecnologias tradicionais, sem a devida mediação e intervenção do professor, pode prejudicar a qualidade do processo de

aprendizagem dos alunos.

> *A grande quantidade de informações frente aos veículos de comunicação faz com que as crianças, jovens percam a essência, não conseguindo distinguir bom/ ruim, bem/mal, o que posso, devo fazer e o que não posso ou devo fazer, o certo e o errado, passando uma boa parte do seu tempo com jogos, filmes, redes sociais com conteúdos inadequados a idade, sem nenhuma restrição e orientação quanto ao tempo e conteúdo frente a ciberespaços (OTTO, 2016, p. 10).*

No ambiente escolar, as instituições devem manter uma postura pedagógica moderna, criativa e dinâmica, voltada ao uso planejado dos recursos tecnológicos, buscando estimular a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem, motivar a pesquisa e despertar a curiosidade para que o aluno se sinta ativo no processo, favorecendo, pois, a melhoria do processo como um todo.

> *A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos (MORAN, 2006, p. 36).*

Deste modo, o autor acima relata a intensa necessidade de planejar e rever novas possibilidades de ensino, melhorando o ensino-aprendizagem do aluno, podendo ser observado através dos recursos tecnológicos, por se tratar de algo pós-moderno, e que ganha espaço no atual momento de crescimento tecnológico do país e do mundo.

De acordo com Cavalcante (2012), para conseguir trabalhar com os recursos tecnológicos em sala de aula, é preciso que o professor se sinta à vontade com o recurso, conduzindo com responsabilidade as atividades propostas, integrando saberes e ampliando conhecimentos.

Há uma necessidade natural, face ao contexto tecnológico e moderno do século XXI, em se fazer uso destes recursos tecnológicos como valiosos instrumentos pedagógicos.

A grande questão é utilizá-los de maneira adequada e eficiente, promovendo o desenvolvimento dos estudantes de maneira ativa e produtiva, priorizando as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas de acordo com o currículo escolar.

O computador é considerado um meio de acesso às inúmeras informações e ferramentas que podem auxiliar significativamente o processo de ensino e de aprendizagem. Desse modo, é de se esperar que a escola, tenha que “se reinventar”, se desejar sobreviver como instituição educacional. É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindo com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica.

> *A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, dependem, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente*

> *ameaçado e acuado por essas mudanças. (SOUZA, et. al., 2011, p.20).*

Desta maneira, cabe ao professor utilizar as ferramentas tecnológicas de maneira criativa e dinâmica, favorecendo o seu próprio desempenho em sala e motivando e melhorando sua ação pedagógica. Deste modo, ensinando ao seu aluno a fazer uso deste recurso de forma ética e responsável.

O professor é considerado um dos principais mediadores no processo de aquisição de conhecimentos de seus alunos. Cabe-lhe, pois, selecionar o conteúdo programático de forma a despertar o interesse do seu alunado para a temática a ser explorada em sala.

O mundo globalizado traz consigo os avanços tecnológicos em que os alunos são motivados a desenvolver suas competências, habilidades e soluções para os problemas. O mundo de hoje é muito ligado às tecnologias, vemos cada vez mais crianças pequenas lidando com celulares, tablets, como facilidade tamanha, mas o professor não se encontra na mesma situação. Dessa forma é preciso aprender a utilizar a tecnologia para depois conseguir auxiliar o aluno com dificuldade e até mesmo exigir resultados.

> *A concentração é muito importante na aprendizagem, manter os alunos concentrados e motivados a aprender se torna uma tarefa cada vez mais difícil para o professor (OTTO, 2016, p. 14).*

Neste sentido, cabe ao professor buscar métodos de melhorias de ensino, capacitando continuamente para atender as demandas da sociedade atual. Segundo Valente (2011) a aprendizagem depende de alguns fatores essenciais como, por exemplo, o interesse e sentido que os alunos dão conteúdo trabalhado em sala de aula. Assim, faz-se necessário promover o intercâmbio de informações e de conhecimentos de forma inovadora e atrativa aos olhos dos alunos, principalmente porque eles estão inseridos em um contexto de sociedade tecnológica. Desta forma, o professor deverá buscar que seus alunos façam o melhor uso possível desses recursos para ampliar seus conhecimentos.

Cada criança tem seu ritmo, gosto e interesse particular. Conforme os diferentes contextos e modos de vida, as crianças criam o seu próprio entendimento e concepções acerca das coisas. É na escola que elas ampliam o seu universo e estabelecem interações mais amplas com outros modos de ver e pensar sobre o mundo. E o professor é o agente principal para desenvolvimento individual e social da criança.

De acordo com Gadotti (2000, p.38), a escola tem como principal função *"orientar, criticamente, especialmente as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer"*.

Cabe, portanto, a escola, sobretudo ao professor, ajudar no desenvolvimento integral de cada aluno. Através dos recursos pedagógicos e da qualificação docente é possível planejar com maior competência a utilização de métodos inovadores na sala de aula que possam contribuir significativamente com a qualidade do processo de ensino e de

aprendizagem. Vale salientar que os recursos tecnológicos podem e devem ser utilizados desde a educação infantil. Quanto maior for o estímulo, melhor o rendimento, a participação e o interesse dos alunos.

A capacitação contínua dos professores é fundamental para que o mesmo tenha a segurança de planejar e propor atividades inovadoras que viabilizem o uso adequado dos recursos tecnológicos em sala de aula.

Pereira e Lopes (2005) ressaltam que o uso dos recursos tecnológicos nas escolas, favorece não só aprendizado dos alunos, como a criatividade do processo de ensino. Desse modo, quando bem utilizados, torna-se fundamental para o envolvimento dos alunos e a sua participação nas aulas. Além disso, é preciso considerar as capacidades cognitivas, emocionais e comunicativas de cada criança, visto que:

> *A construção criada pela inteligência humana propiciadora de comunicação entre os membros de uma sociedade, na qual originou os diversos idiomas que formam a identidade do povo e a sua cultura. Contudo, as tecnologias digitais têm suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas (KENSKI, 2007, p.38).*

Neste contexto complexo e global, as pessoas cada vez mais fazem uso contínuo dos recursos tecnológicos como forma de comunicação e interação social com os membros da sociedade. “[...] um mundo virtual, no sentido amplo, é um universo de possíveis, calculáveis a partir de um modelo digital”.

> *Ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente. “Quando as interações podem enriquecer o modelo, o mundo virtual torna-se um vetor de inteligência e criação coletivas.” (LÉVY, 2010, p. 75).*

No entanto, muitos alunos ainda não conseguem associar tantas informações propostas em sala de aula. O professor deverá ajustar as aulas de forma a chamar a atenção dos seus alunos para o uso dos recursos e meios tecnológicos, com a devida cautela, pois estes podem ser utilizados para ampliar os conhecimentos, como usados de maneira inadequada, sem a devida mediação pedagógica, e/ou discussão ampliada do assunto, sobretudo da veracidade das fontes utilizadas, conforme padrão de exigência acadêmico.

Acerca de exposto, Barbosa et al. (2014, p. 2891) escreve que o papel das TICs no ambiente educativo é o de:

> *Favorecer a construção de conhecimento, de maneira que auxiliem na concepção de um novo modelo de ensino. A educação deve ser efetivada de forma colaborativa, no qual o aluno passa a ser um sujeito atuante, uma vez que este, como nativo digital, tem habilidades para usá-las e facilidade para se relacionar através das novas mídias. (BARBOSA ET AL, 2014,p. 2891).*

Como em toda geração, o comportamento social jamais é desenvolvido no vazio,

tendo em vista que grande parte de nosso comportamento é influenciado pelo contexto social no qual estamos inseridos. Assim, crianças fazem e pensam aquilo que é resultado do processo interativo do mundo exterior. É preciso que a escola crie mecanismos para receber esse sujeito que não pode ser visto como um aluno desatento, desinteressado. Na verdade, como nativo digital, desenvolveu a capacidade de realizar várias atividades ao mesmo tempo, daí o principal motivo da suposta desatenção e desinteresse, pois eles não estão acostumados a desenvolver apenas uma atividade de cada vez, mas diversas ao mesmo tempo.

> *Essa conduta vem ocorrendo porque a utilização das tecnologias no dia a dia das crianças é tão viva que acaba influenciando no comportamento e no modo de pensar, acarretando consideráveis repercussões na maneira de aprender e de se relacionar com o mundo. (BARBOSA, et al., 2014, p. 2891).*

Portanto, cabe às instituições implementar o uso das tecnologias de forma correta e capacitar os professores para serem mediadores do processo de construção e transformação de pensamento. O uso coerente dos recursos tecnológicos como data show, DVD, micro system, computador, internet, tablet, celular, dentre outros, pode ser interessante, produtivo e dinâmico - mas, necessariamente requer intencionalidade pedagógica, planejamento e mediação durante todo o processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores estudados descrevem as tecnologias como ferramentas indispensáveis e inovadoras para o processo educativo, pois a tecnologia está presente em tudo, desde os primórdios da civilização.

Como escreve Berlato (2016) a tecnologia está presente no cotidiano escolar, social e familiar. Tudo está atrelado à modernização que nos coloca num patamar de profundas mudanças. No decorrer do artigo ficou claro que as tecnologias são fundamentais para ampliar o conhecimento, devido ao grande acesso de informações de maneira rápida, amplo e global.

Dentro deste contexto, Otto (2016), aponta para grande quantidade de informação que a criança e os jovens vêm absorvendo através da TICs e das tecnologias tradicionais, bem como da necessidade em orientar os alunos aos perigos das fontes de pesquisas, buscando sempre manter uma postura pedagógica ética e crítica.

O educar no contexto atual exige planejamento, postura inovadora, pesquisadora e motivadora. As instituições de ensino devem rever seus métodos e buscar continuamente capacitar seu professor para se adequarem às novas tecnologias.

Como bem pontua Berlato (2016), o material adequado para tornar as aulas mais interessantes e diversificadas, com conteúdos mais ricos e produtivos, precisa ser previamente planejado pelo professor. Fazer o uso das tecnologias como fonte de pesquisa e estratégia metodológica é essencial.

Segundo Barbosa et al. (2014), a maioria do alunado é nativo digital, assim, possui habilidades e facilidades para se relacionar com as novas mídias. Cabe ao professor aproveitar e tornar mais prazeroso o processo que envolve o uso das tecnologias, ampliar espaços de trocas e de saberes na sala de aula. Conforme referencial teórico, a educação digital traz consigo uma forma nova de educar, em que as atividades elaboradas devem seguir a um conteúdo programático de ensino. Além disso, o professor deve ter conhecimento e domínio sobre a tecnologia disponibilizada nas escolas. Verificamos que os recursos digitais são vistos como essenciais para o bom desempenho do professor e do aluno.

Ademais, é preciso acompanhar e mediar adequadamente o processo educativo, buscando assegurar maior equilíbrio possível entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, A; SILVA, H. O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação. In: ALTOÉ, A; COSTA, M. L. F; TERUYA, T. K. Educação e Novas Tecnologias. Maringá: Eduem, 2005, p 13-25.

BARBOSA, G.C.; FERREIRA, M.M.G.A.; BORGES, L.M.; SANTOS, A.G. Tecnologias digitais: Possibilidades e desafios na educação infantil. XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância- Florianópolis: 2014. Disponível em: esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128152.pdf. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

BERLATO, K. C. G. Recursos tecnológicos na educação infantil: na visão de alguns educadores. 2016, 50 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - UNISALESIANO- Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins, 2016.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BONILLA, M.H.S. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. Motrivivência Ano XXII, Nº 34, P. 40-60 Jun./2010.

BRASIL. Sociedade da Informação no Brasil. Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

CAVALCANTE, M. B. A educação frente às novas tecnologias: Perspectivas e desafios. 2012. Disponível em: . Acesso em: 25 de novembro de 2020.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e Aprendizagem no século XXI, Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 15-46.

CUNHA, R. M. R.; BRÁS, S. G.; DUTRA, P. O. Os Recursos Tecnológicos Como Potencializadores Da Interdisciplinaridade No Espaço Escolar The 4th International Congress on University-Industry Cooperation – Taubate, SP – Brazil – December 2012.

DAMASCENO, H.L.C.; BONILLA, M.H.S.; PASSOS, M.S.C. Inclusão digital no Proinfo integrado: perspectivas de uma política governamental. Inc. Soc., Brasília, DF, v. 5 n. 2, p.32-42, jan./jun. 2012.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. São Paulo em Perspectivas, 2000. 28 FOLQUE, Maria da Assunção. Educação Infantil, tecnologia e cultura. Revista Pátio, Jul/Set-, 2011 – p. 8-11.

GRINSPUN, M. P. S. Z. Educação Tecnológica. In: GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.) Educação Tecnológica: desafios e perspectivas. São Paulo, Ed. Cortez, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação – Campinas. SP: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 3 ed. São Paulo, 2010, p. 75. LÉVY, Pierre. As Tecnologias da Inteligência: O futuro do Pensamento na Era da Informática. Rio de Janeiro: 34, 2008a.

MATIAS-PEREIRA, J. Políticas públicas de educação no Brasil: A utilização da EAD como instrumento de inclusão social. Received May 26, 2008/ Accepted July 5, 2008.

MORAN, J.M. Liguem a TV: vamos estudar! Revista Nova Escola, São Paulo, n. 189, fev. 2006.

OTTO, P. A. A importância do uso das tecnologias nas salas de aula nas séries iniciais do ensino fundamental I. 2016, 18f. Monografia (Especialização em Educação na Cultura Digital) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

Revista Territórios

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SOLUÇÕES ALTERNATIVAS PARA A DIMINUIÇÃO DA POLUIÇÃO

PEDRITA ARANTES GARCIA NEGRI

Graduação em Ciências Biológicas, Licenciatura e bacharelado pela Faculdade UNIABC em 2009 e 2011 respectivamente; Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE (2013); Graduação em Artes Visuais pela Faculdade UNIJALES; Pós-graduada em Arte Educação pela FAB; Pós - Graduada em Educação Infantil (2020).

RESUMO

O Brasil descarta anualmente pelo menos 450 mil toneladas de pneus, o equivalente a cerca de 90 milhões de unidades. Quando o descarte é feito de forma errada (em lixões, depósitos, quintais de casas e outros lugares improvisados, como beiras de rios e matas), os pneus se tornam grave problema ambiental. No entanto, uma solução simples, mas eficiente, pode mudar completamente essa realidade: transformar a borracha dos pneus em asfalto. O reaproveitamento de pneus inservíveis (ou seja, aqueles que a vida útil chegou ao fim) pode trazer economia e resolver um enorme passivo ambiental.

Palavras-chave: Asfalto, Borracha; Pneus; Meio Ambiente.

INTRODUÇÃO

As necessidades de atender exigências de manejo e do gerenciamento de resíduos sólidos gerado pelas diversas atividades industriais esta sendo imposta principalmente pelas leis ambientais, pelos movimentos ecológicos em todo mundo e pelas tarifas ambientais. Isto esta se tornando um grande desafio para os sistemas produtivos que envolva importação e exportação de produtos.

Nesse contexto os pneus têm grande parte na degradação ambiental uma vez que segundo estimativa, em 1993 os pneus representavam cerca de 0,5% do lixo urbano brasileiro, uma vez que o tempo de degradação do pneu é indeterminado a situação se agrava e juntamente a isso os danos que ele pode causar ao meio ambiente. Estes são acumulados em rios, em depósitos de lixo e em borracharias, cujos pneus são um ambiente propício à proliferação do mosquito *Aedes Aegypti,* transmissor da dengue.

> *A água da chuva que se acumula nos pneus, é um microambiente adequado à reprodução do inseto e outros vetores de doenças. Também representa um risco constante de incêndios, que contamina o ar com uma fumaça altamente tóxica e deixa um óleo que se infiltra e contamina o lençol freático. Além disso, a disposição dos pneus em aterros sanitários é problemática, pois os pneus dificultam a compactação, reduzindo significativamente a vida útil dos aterros (ODA, 2002, p.12).*

A produção mundial de pneus em 2005 foi de 1,32 bilhões em todo o mundo. Já o descarte de pneus usados chega a atingir, anualmente cerca de quase 1 bilhão de unidades.

No Brasil foram produzidos em 2006 54,5 milhões de pneus, importados 21,4 milhões de pneus e exportados 18,7 milhões de pneus. Em 2006 foram importados 7,2 milhões de pneus usados para o processo de reforma e venda meia-vida. Os pneus usados entram no Brasil por meio de liminares que autorizam a importação para o processo de reforma.

Em 1999 foi aprovada a Resolução n°258/99 do CONAMA (Conselho Nacional do Meio Ambiente) que instituiu a responsabilidade do produtor e do importador pelo ciclo total do produto, ou seja, a coleta, o transporte e a disposição final. Desde 2002 os fabricantes e importadores de pneus devem coletar e dar destinação final para os pneus usados.

Os distribuidores, revendedores, reformadores e consumidores finais são corresponsáveis pela coleta dos pneus servíveis e inservíveis, os quais devem colaborar com a coleta.

A partir de 2002 para cada 4 pneus produzidos ou importados (novos ou reformados) um pneu inservível deveria ser reciclado. A partir de 2003 a relação deveria ser de dois pneus produzidos ou importados (novos os reformados) para um pneu inservível ser reciclado. Em 2004 a proporção foi de um pneu produzido ou importado novo para um pneu inservível reciclado. Em 2005 a proporção cresceu para 4 pneus produzidos ou importados novos para cinco pneus usados deveriam ser reciclados, e para cada 3 pneus importados reformados de qualquer tipo deveriam ser reformados pneumáticos usados.

No quinto ano de vigência dessa legislação, as normas e os procedimentos estabelecido nesta Resolução seriam revisados. Em 2005 a Resolução n°258/99 passou por um processo de revisão no IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis).

A primeira iniciativa de definição de pneus veio com a CONAMA N° 258/99:

-Pneu ou pneumático: todos os artefatos infláveis constituídos basicamente por borracha e materiais de reforço, utilizados para rodagem de veículos;

-Pneu ou pneumático novo: aquele que nunca foi utilizado para rodagem, sob qualquer forma, enquadrando-se, para efeito de importação;

-Pneu ou pneumático reformado: todo pneumático que foi submetido a algum tipo de processo industrial com o fim específico de aumentar a sua vida útil de rodagem em meios de transporte, tais como recapagem, recauchutagem ou remoldagem enquadrando-se para efeito de importação;

-Pneu ou pneumático inservível: aquele que não mais presta para o processo de reforma que permita condição de rodagem adicional.

A partir da Resolução CONAMA n°258/99 veio à necessidade de ampliar o conceito ou definições para normalização dos mesmos, advindo: Portaria n°5 – INMETRO, 14 de janeiro de 2000; Nota Técnica- INMETRO DQUAL/DIPAC/ n° 083/2000, 3 de outubro de 2000 e a portaria n° 133- INMETRO, 27 de setembro de 2001.

-Pneu novo: pneu que não sofreu qualquer uso e nem foi submetido a qualquer tipo de reforma e que não apresenta sinais de envelhecimento nem deteriorações de qualquer origem;

-Pneu usado: pneu que foi submetido a qualquer tipo de uso e/ou desgaste;

-Pneu reformado: pneu reconstituído a partir de um pneu usado, onde se recompõe uma nova banda de rodagem, podendo incluir a renovação da superfície externa lateral (flancos), abrangendo os seguintes métodos e processo recapagem, recauchutagem e remoldagem;

-Pneu radial: pneu cuja carcaça é constituída de uma ou mais lonas cujos fios, dispostos de talão a talão são colocados substancialmente a 90°, em relação à linha do centro da banda de rodagem, sendo essa carcaça estabilizada por uma cinta circunferencial constituída de duas ou mais lonas substancialmente inextensíveis;

-Pneu diagonal: pneumático cuja carcaça é constituída de lonas, cujos fios dispostos de talão em talão são colocados em ângulos cruzados, uma lona em relação à outra, substancialmente menores que 90° em relação à linha de centro da banda de rodagem.

Em pesquisa realizada foi constatado que em 2006 foram reciclados no Brasil 240,62 mil toneladas de pneus inservíveis o equivalente a 48,12 milhões de pneus de automóveis. Não está incluso neste levantamento as atividades de recauchutagem e remoldagem. No período de 2002 a 2006 foram reciclados 805,26 mil toneladas de pneus inservíveis, o equivalente a 161,05 milhões de pneus automóveis.

Entre os sistemas de descarte de pneus inservíveis podemos citar alguns brevemente e os possíveis danos que podem causar ao meio ambiente, como também seus benéficos, os mesmos serão mais especificados com o decorrer do trabalho, são eles: o processo de queima dos pneus, trituração de pneus, coprocessamento de pneus com a rocha de xisto e piro betuminoso, coprocessamento em fornos de cimenteiras, queima de pneus em

caldeiras, desvulcanização, laminação e finalmente o assunto ao qual este trabalho irá abordar pavimentação asfáltica.

- O processo de queima dos pneus: Ocasiona contaminação do solo;

- Trituração de pneus: Representa alto custo operacional por necessitar de nitrogênio líquido;

- -Co-processamento de pneus com a rocha de xisto e piro betuminoso: Este processo gera gás combustível que é utilizado na indústria de cerâmica, enxofre utilizado na indústria de papel e celulose, entre outros, e óleo combustível para indústria de nafta e negro de fumo, que pode ser utilizado para indústria termoelétrica.

- Coprocessamento em fornos de cimenteiras: Sua utilização diminui de 20 a 30 por centro o uso dos combustíveis não-renováveis e causam menos danos a atmosfera porque eliminam menos resíduos.

- Queima de pneus em caldeiras: Causa maior agressão a atmosfera quando comparado à queima de cana-de-açúcar.

- Desvulcanização: Existem vários tipos, mas apenas alguns estão em uso, tem como produto final uma borracha de qualidade inferior ao que era antes.

- Laminação: Neste processo não é aproveitado os talões e as bandas de rodagem com lonas de aço, que serão novamente descartados.

- Pavimentação asfáltica: Surgimento e fortalecimento de empresas especializadas na reciclagem de pneus para convertê-los em asfalto borracha;

Benefícios diretos ao setor público pela criação de novas fontes de tributos a ingressar no erário público, e adicionalmente serão criados novos empregos diretos nas empresas recicladoras e indiretos ligados ao processo de angariação e movimentação de pneus inservíveis;

Maior inibição aos focos de criação de dengue e outras doenças;

Redução da poluição visual causada pelo descarte de pneus em locais impróprios;

Diminuição e assoreamento de rios, lagos e baías, causados em parte, pelo indevido descarte de pneus;

Diminuição do número de pneus usados em depósitos, com a consequente redução ao risco de incêndios incontroláveis e a não deposição de pneus, sob qualquer formato em aterros sanitários;

Redução da demanda de petróleo (asfalto), por dois motivos: pela substituição de parte do asfalto por borracha moída de pneus e também pela maior durabilidade que tem o asfalto de borracha. Não esquecendo que o petróleo é uma fonte não renovável de energia (ODA, 2002).

Pode-se observar nessa pesquisa que a diversas formas de descartes de pneus inservíveis uns mais vantajosos que outros, mas neste trabalho trataremos especificamente da utilização de pneus inservíveis na construção asfáltica.

> *A qualidade do pavimento é sem dúvida uma condição imprescindível para o desenvolvimento socioeconômico de uma região. O asfalto borracha, além de trazer um grande benéfico ecológico ao meio ambiente apresenta inúmeras vantagens técnicas, tais como, proporcionar um melhor atrito entre o pneu e o pavimento, aumentar a vida útil do pavimento em até três vezes, e apresentar uma melhor trabalhabilidade com relação aos efeitos da temperatura, com isso, apresentando uma menor tendência ao surgimento de trincas, entre outros benefícios (GOMES, 2005, p.17).*

A verdadeira ciclagem consiste em reutilizar determinado rejeito de forma útil e economicamente viável, no caso do asfalto borracha, melhorando as características do asfalto tradicional. A borracha utilizada no processo não é apenas algo a mais, é na realidade um grande melhorador do asfalto reconhecido mundialmente. É uma realidade ecológica e econômica, pois além de dar um destino aos pneus inservíveis com a ciclagem do pneu a criação de empregos para o Estado (ANIP- Associação Nacional da Indústria de Pneumáticos).

O Brasil procura ocupar o primeiro lugar no ranking de recauchutagem, atividade que ajuda a aumentar a vida útil do pneu, existe também a recapagem e a remoldagem dos pneus, que são utilizadas com essa finalidade para que só após esses processos finalmente o pneu passe para a reciclagem que como já citado pode ocorrer de várias formas (Fonte: ANIP/ Revista Ambiente Industrial).

O processo de fabricação do asfalto borracha gera também uma redução de gastos com pavimentação uma vez que se estima que 40% dos gastos públicos com rodovias sejam gastos com asfalto. A modificação ou melhoria dos ligantes asfálticos utilizados em pavimentação com adição de borracha e em excelente alternativa para o melhoramento da qualidade do asfalto bem como um prolongamento de sua vida útil em até três vezes mais. (PINHEIRO, 2004)

O ASFALTO

O presente artigo descreve sobre a produção de asfalto com borracha de pneus inservíveis na sua mistura, a fim de diminuir a poluição ambiental causada pelos mesmos bem como proporcionar um asfalto de melhor qualidade. Para tanto é necessário em primeiro lugar algumas definições sobre asfalto.

Segundo GOMES 2005, pavimento de uma rua é sem dúvida uma das mais importantes ações do Poder Público voltado ao saneamento básico, com isso, proporcionando a melhoria do nível de qualidade de vida das comunidades, trazendo um

contínuo processo de incorporação de novos benefícios diretos e indiretos. A pavimentação das vias traduz por uma modificação de cobertura de solo, se justifica na medida em que melhora a qualidade de vida de uma cidade no sentido de:

- melhorar as condições de tráfego (conforto e segurança);

- melhorar as condições de acesso;

- proporcionar a implementação de novos serviços de limpeza urbana, tais como: varrição de vias e coleta adequada de lixo;

Reduzir o nível de poeira em suspensão e consequentemente o número de

Atendimentos médicos/hospitalares oriundos de doenças respiratórias;

Reduzir a erosão superficial dos solos, com consequente diminuição do transporte de partículas sólidas para os cursos d'água;

- reduzir o consumo de água potável, usado para aplacar a poeira e nas lavagens de pisos, calçadas e roupas;

- valorização imobiliária;

- aumento do potencial de negócios do comércio local.

De acordo com o CENSO de 1997, O pavimento é a estrutura constituída sobre o terraplenagem e destinada, técnica e economicamente, a:

- resistir a esforços verticais oriundos do tráfego e distribuí-los;

- melhorar as condições de rolamento quanto ao conforto e a segurança;

- resistir aos esforços horizontais (desgaste), tornando mais durável a superfície do rolamento.

Com relação ao pavimento, antecedendo as camadas que o constituem, têm-se sua fundação ou o terreno em que será executada a via, são:

- subleito: é o próprio terreno de fundação do pavimento;

Camada destinada a conformar longitudinalmente e

- regularização: é transversalmente o subleito sendo construída sobre o mesmo.

Com relação às camadas do pavimento são:

- reforço do subleito: é a camada, no caso de pavimento muito espesso, executada com o objetivo de reduzir a espessura da própria sub-base.

-sub-base: é a camada complementar a base, com as mesmas funções dessa executada por razões econômicas.

- base: é a camada destinada a resistir às ações dos veículos e a transmiti-las, de forma conveniente ao subleito.

- revestimento: é a camada destinada a resistir diretamente às ações do tráfego, a impermeabilizar o pavimento, a melhorar as condições de rolamento, no que se refere ao

conforto e a segurança, a transmitir de forma atenuada, às ações do tráfego as camadas inferiores (GOMES, 2005).

O pavimento é uma estrutura formada por diversas camadas, sendo, portanto, difícil de defini-lo. Porém de uma maneira geral os pavimentos podem ser classificados em:

Pavimentos rígidos: são aqueles pouco deformáveis constituídos principalmente de concreto de cimento Portland, rompe-se por tração na flexão, quando sujeitos a deformação.

Pavimentos flexíveis: são aqueles em que as deformações, até em certo limite, não levam ao rompimento.

O revestimento é também chamado de capa de rolamento. Recebe diretamente a ação do tráfego e é destinado a melhoramento dos usuários. Podem ser classificados em:

- Revestimento rígido: é o revestimento de concreto de cimento executado em vias de importância, nos primeiros tempos de pavimentação. Não é mais utilizado nos projetos devido à utilização dos revestimentos flexíveis.

- revestimento flexível: tem sido altamente utilizado pelos projetistas. Para o

Pavimento flexível utiliza-se como aglutinante o betume.

Os principais revestimentos utilizados são:

- tratamentos superficiais: indicado para tráfegos moderados

- micro revestimento asfáltico a frio: utilizado na manutenção preventiva e utilizado na manutenção de asfaltos.

- reciclagem de revestimento asfáltico o revestimento envelhecido e reciclado, sendo retirado tratado e reutilizado.

- pré mistura a frio: é utilizado geralmente para tapar buracos, é menos agressivo meio ambiente por não precisar de aquecimento.

- pré mistura a quente: é feita em usina de agregado e asfalto, na qual o asfalto.

Aquecido até chegar à temperatura próxima no do betume,

- concreto betuminoso ou concreto betuminoso usinado a quente: são o mais nobres dos asfaltos flexíveis, utilizado em autoestradas.

A HISTÓRIA DO PNEU

O pneu foi descoberto pelo norte americano Charles Goodyear no século XIX, através do processo de vulcanização da borracha, quando deixou o produto misturado com enxofre, cair no fogão. Mais tarde, a Alemanha começou a industrializar borracha sintética a partir do petróleo. Juntamente com a evolução no setor de transporte, a utilização de pneus de

borracha trouxe consigo a problemática do impacto ambiental, uma vez que a maior parte dos pneus descartados está abandonada em locais inadequados causando transtorno para a saúde e qualidade de vidas humanas (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO PARANÁ).

A avançada tecnologia para produção de pneu em função do aumento da competitividade entre os fabricantes e da entrada de importados, e a recente preocupação com a sua reciclagem, transformou o pneu em um dos resíduos de mais difícil decomposição na natureza. A maior parte dos pneus é constituída por uma borracha natural, borracha sintética (petróleo), aço, tecidos de nylon ou poliéster, e ainda utilizam materiais e negro-de-fumo (carvão), com o objetivo de se obter material mecanicamente resistente, responsável pela coloração negra do pneu. Esta estrutura complexa tem como objetivo atribuir-lhe as características necessárias ao seu desempenho e segurança (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO PARANÁ).

Existem dois tipos de pneus o radial e o diagonal.

O radial possui uma estrutura interna de aço, o que dificulta um pouco mais o processo de reciclagem, assim como exige máquinas mais sofisticadas para fazer a separação do aço, incorrendo um custo mais alto para a trituração.

O tipo diagonal tem uma estrutura interna à base de tecidos, sendo assim bem mais fácil de reciclar (FIEP, 2001).

O processo de fabricação do pneu inicia-se com a fabricação da borracha sintética, que são polímeros resistentes a temperatura, aos quais se juntam aditivos com as mais variadas funções. Estes polímeros são formados por unidades simples (monômeros), de borracha natural, poli-isopreno sintético, polibutadieno e butadieno-estireno, que é o componente mais utilizado atualmente (REIS, 2000).

A produção da borracha sintética é de extrema complexidade, sabendo-se apenas que durante a polimerização, monômeros que tem todas suas ligações saturadas (preenchidas com hidrogênio ou radicais mais complexos), perdem um átomo de hidrogênio ficando com uma ligação não saturada, que se pensa ser o local por onde os monômeros estabelecem as suas ligações.

Este é o processo chamado de vulcanização que são reações químicas de ligações cruzadas (cross links), que leva a borracha de um estado essencialmente plástico para um estado essencialmente elástico (PINHEIRO, 2001).

O método mais comum de vulcanização é aquele que recorre ao enxofre elementar para estabelecer os crosslinks, após prévio aquecimento da borracha. Durante o processo, o enxofre estabelece uma ponte entre grandes cadeias de polímeros, ligando-as entre si

numa estrutura fixa. Devido a estas ligações, a borracha vulcanizada é quimicamente muito estável.

razão pela qual é tão difícil de reciclar.

Existem vários tipos de aditivos que se juntam no decorrer da produção de monômeros ou da borracha polimerizada que são os ativadores, os antioxidantes, os amaciadores e os extensores.

Os ativadores reduzem o tempo que demora em vulcanizar a borracha, passando esta de várias horas para poucos minutos e fazem com que o processo de vulcanização precise de menos enxofre para estabelecer as pontes de ligação.

Os antioxidantes prolongam a vida da borracha, evitando a sua degradação por ação do oxigênio e do ozônio, uma vez que para a destruição sequencial da borracha.

Os amaciadores e os extensores são usados para aumentarem a maleabilidade da borracha durante o processo preliminar que ocorre antes da

vulcanização São geralmente, óleos petrolíferos e frações de alcatrão de carvão.

Além desses aditivos, o que tem maior contribuição em massa é o negro de fumo ou negro de carvão, que confere a borracha sua cor negro, evitando a formação de manchas por ação dos outros aditivos e a alta resistência à tensão e a abrasão sobre ela exercida.

O negro de fumo possui propriedades adsorventes, que adsorve componentes orgânicos do ar e da água.

Outro aditivo com esta mesma função é a sílica, mas que não substitui totalmente o negro de fumo.

Após a fabricação da borracha e inclusão dos aditivos, um dos fatores mais importantes na manutenção da integridade e adesão dos tecidos a borracha, faz se o ‘revestimento com tecido das tiras radiais e das pregas oblíquas e a sua integração posterior na borracha. Os componentes estruturais da borracha são compostos por raiom, nylon, e mais recentemente, poliéster, de forma a definir a posição do aço na estrutura interna da roda.

Uma vez adicionada todas as camadas, os pneus são colocados num molde situado por cima de um tubo aquecido por vapor. Este tubo é cheio com ar e em seguida fecha-se o molde. O pneu é aquecido e vulcanizado e o excesso de borracha é extraído para fora do molde por orifícios. O tempo e a temperatura a qual decorre a vulcanização variam de acordo com os fabricantes e a composição dos pneus (REIS, 2000).

As camadas de tecido e as pregas de material de reforço ficam firmemente aderentes à borracha e mantêm-se eficazes mesmo após o uso prolongado.

Um pneu deve ser capaz de suportar com segurança uma carga específica, sob condições dinâmicas, e possuir uma razoável vida útil. Por outro lado, deve garantir um movimento suave do veículo, certa resistência à derrapagem e capacidade de tração, em diversos tipos de pisos.

A DEGRADAÇÃO AMBIENTAL CAUSADA PELO PNEU

Segundo Paganotto & Alves (1999), é preciso estar atento is questões dos fixos

gerados, porque com a destinação adequada estar se prevenindo doenças e preservando o meio ambiente. A responsabilidade começa com o fabricante e termina com o consumidor final.

O pneu tem tempo de decomposição indeterminado, os pneus inservíveis so considerados não biodegradáveis, o abandono ou deposição final incorreta forma um passivo ambiental com sérios riscos ao meio ambiente e a saúde pública.

De acordo com o IBRACON (1995, p.5), o Passivo Ambiental pode ser conceituado como toda a agressão que se praticou contra o meio ambiente e consiste no valor de investimento necessário para reabilitá-lo, bem como multas e indenizações em potencial.

Para Moreira M. S., Instrutora do Instituto do Desenvolvimento Gerencial (INDG E),passivo ambiental pode ser definido como: conjunto de obrigações, contraídas de forma voluntária ou involuntária, que exigem a adoção de ações de controle preservação recuperação ambiental.

De acordo com Ribeiro (1995), o Passivo Ambiental resulta em sacrifício de benefícios económicos que devem ser assumidos para a recuperação e a proteção do meio ambiente, decorrente de uma conduta inadequada em relação às questões ambientais.

De forma bastante simples, são danos causados ao ambiente por empresas no decorrer da sua atividade de produção e de comercialização que de acordo com a legislação atual, devem ser parte integrante da responsabilidade social das empresas que os originaram e originam os passivos.

Passivo ambiental pode ser classificado de várias formas vamos apontar dois aspectos:administrativo e físicos.

Os pneus pela sua quantidade e pelos danos potenciais ao meio ambiente e ao bem-estar social, são mencionados nominalmente entre os vinte e um itens que

compõe um passivo ambiental.

Quanto aos aspectos administrativos que versam sobre os estudos técnicos, registros, relatórios ambientais, pendências de infrações, multas e penalidades, ou resultados de auditorias ambientais há um longo caminho a percorrer.

Os pneus descartados constituem resíduos ambientais. Resíduo é o resultado de processo de diversas atividades da comunidade de origem: industrial, doméstica, hospitalar,comercial, agrícola, de serviços e ainda de varrição pública. Os resíduos apresentam-se nos estados: sólido, líquido e gasoso.

A norma NBR 9.896 de 1993 define resíduo como material cujo proprietário ou produtor não mais considera com valor suficiente para conservá-lo. Os pneus são considerados resíduos sólidos industriais.

Segundo as normas da ABNT, resíduos sólidos industriais, são todos os resíduos no estado sólido ou semi sólido resultante das atividades industriais, incluindo lodos e determinados líquidos, cujas características tornem inviável seu lançamento na rede pública de esgotos ou corpos d'água ou que exijam para isso soluções técnicas e economicamente viáveis.

Segundo ABNT NBR 10.0004/97, os resíduos sólidos industriais são classificados da seguinte forma:

- classe 1- resíduos perigosos são aqueles que apresentam risco à saúde pública e o meio ambiente, exigindo tratamento e disposição especiais em função de suas características de inflamabilidade, corrosividade, reatividade, toxicidade, patogenicidade

- classe 2 - resíduos não inertes: são resíduos que não apresentam periculosidade, porém não são inertes podem ter propriedades tais como: combustibilidade, biodegradabilidade ou solubilidade em água. São basicamente, os resíduos com características do lixo doméstico

classe 3 - resíduos inertes: são aqueles que ao serem submetidos ao teste de solubilização (NBR 10.007 da ABNT), não têm nenhum de seus constituintes solubilizados em concentrações superiores ao padrão de potabilidade da água. Isso significa que a água permanecerá potável quando em contato com o resíduo. Muitos desses resíduos são recicláveis. Tais resíduos não se degradam ou não se decompõem quando dispostos no solo ou se degradam muito lentamente. Além dos pneus essa classificação abarca os entulhos de

demolição, pedras e areia retirados de escavação e ete.

Mesmo classificado como resíduo inerte - os que em tese não representam grande perigo ambiental - os pneus começam a ocupar um papel de destaque na discussão de seus impactos reais sobre o meio ambiente e a saúde pública. Os pneus contam com uma

estrutura complexa que, ao envolver, basicamente, borracha, aço, tecido de nylon ou poliéster, the da as características necessárias para segurança e desempenho. Contudo os materiais de difícil decomposição não são biodegradáveis e a composição total dos pneus é de tempo indeterminado, ou seja, é de difícil eliminação na natureza.

Seu volume e peso tornam o transporte e o armazenamento caros e difíceis. Quando compactados e enterrados inteiros tendem a voltar a sua forma original e retomam a superfície, causando uma movimentação no solo terror (GOMES et al., 1993) e adicionais problemas com eventual combustion. Uma vez na superfície, torna-se vetores de proliferação de insetos transmissores de doenças tropicais como destaque ao Aedes aegypti, transmissor da dengue, doença endêmica no Brasil - ambiente propício para proliferação de roedores que, entre inúmeras doenças, transmitem a leptospirose,

Uma das maiores preocupações nos dias atuais das indústrias do setor pneumáticos é o meio ambiente. Investimentos estão sendo feitos no sentido de reduzir as emissões na atmosfera, reduzir custos e aumentar a vida útil do pneu, como é o caso do estudo de pneus mais leves e com menos atrito que proporcionam economia de até 4% de combustível, além do desenvolvimento de pneus com maiores proporções de borracha natural e menores proporções de negro de fumo.

Na última década, verificou-se um crescimento a nível mundial do mercado de

reposição. Em 1987 este mercado representava 69% da demanda total e em 1996 esta participação subiu para 73%. Isto devido a produção mundial de veículos ter apresentado um baixo crescimento, o que aumentou a média da idade da frota mundial e consequente expansão do mercado de reposição, o que não é bom do ponto de vista ambiental, o que aumenta a quantidade de pneus não aproveitava, agravando um problema comum em todas as empresas (ANFAVEA, 1998).

Estima-se que a frota mundial de veículos chegou a em 2000 com aproximadamente 580 milhões. Considerando-se que geralmente cada veículo produz cerca de três pneus inservíveis a cada dois anos, isto representa em torno de 870 milhões de pneus inservíveis descartados a cada ano em todo o mundo (MAGANIA, 1999).

A produção de pneus novos esta estimada em cerca de dois milhões por dia em todo o mundo. As indústrias de pneumáticos estão concentrando esforços com o objetivo de desenvolver processos de reciclagem e têm conseguido progressos. Porém algumas soluções encontradas ainda não apresentam viabilidade econômica.

Na Europa são descartados no ano em torno de 120 milhões de pneus sendo proibido destinar pneus velhos, inteiros ou picados em aterros. Dos pneus descartados 40% são

utilizados para substituir combustíveis minerais de forno de fábricas de cimento (TARCKIANI, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após pesquisas bibliográficas realizadas pode-se concluir que provavelmente o asfalto de borracha é um dos meios mais interessantes para destinação dos pneus inservíveis podendo diminuir a quantidade de petróleo na mistura asfáltica, o que é muito vantajoso pois esse é um bem não renovável, melhorando a qualidade e a vida útil do asfalto e reduzindo o acúmulo de pneus inservíveis no meio ambiente, com isso diminuindo os danos que este causa ao meio.

REFERÊNCIAS

Anais do XI ENACOR - Encontro Nacional de Conservação Rodoviária Goiânia, GO, 2006

ASFALTOS para pavimentação. In: ABEDA. Disponivel em <http://abeda.org br>

DEINFRA/SC. "Especificações Gerais para Obras Rodoviárias - Camadas de Misturas Asfálticas Usinadas a Quente com Asfalto Borracha", Departamento Estadual de Infra-Estrutura, Florianópolis, SC.

ARTESP - Programa de Concessões Rodoviárias do Estado de São Paulowww.artesp.sp.gov.br - Acesso: 15/11/2020

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA DE PNEUMÁTICOS (ANIP) - Os Pneumáticos no Brasil. São Paulo, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INDÚSTRIA DE PNEUS REMOLDADOS Borracha Natural Brasileira. São Paulo, 2006.

DEINFRA/SC. "Especificações Gerais para Obras Rodoviárias - Camadas de Misturas Asfálticas Usinadas à Quente". Departamento Estadual de Infra-Estrutura, Florianópolis,SC.

GOMEZ, Elthon Thomé. Pavimentação urbana: orçamentos e custos. Brasília, DF:

CONFEA, 2005. 215 p. ISBN (Broch.).

GRUPO GRECA ASFALTOS - Asfalto de Borracha. www.iep.org.br/lit

APOSTILA Asfalto Borracha.doc - Acesso: 15/11/2020.

MORILHA JÚNIOR, Armando; GRECA, Marcos Rogério. Asfalto Borracha ECOFLEX 1°ed. 2003

PINHEIRO, Jorge Henrique Magalhães; Incorporação de Borracha de Pneu em Misturas Asfálticas de Diferentes Granulometrias (Processos Úmido e Seco). Fortaleza, 2004.

REZENDE, Dener Marcelo Linhares, et al. Avaliação do asfalto borracha através de ensaios de caracterização de materiais asfálticos para pavimentação. Maringá, PR

SENÇO, Wlastermiler de. Manual de Técnicas de Pavimentação. l' ed. São Paulo: PINI.1997.

SEVERO, Luiz Eduardo Paiva, et al. Trecho experimental de asfalto borracha na rodovia BR/116: Monitoramento e análise do desempenho. Campinas, SP, 2003.

MORILHA Jr, A.,TRICHÊS, G. Análise comparativa de envelhecimento em laboratório de nove ligantes asfálticos 34" Reunido Anual de Pavimentação, Campinas/SP, 24 a 29 de agosto de 2003.

ODA, Sandra, Reutilização de pneus como alternativa para aumento de vida útil de aterros, Universidade Estadual de Maringá, 2002

ODA, S.; FERNANDES JR.,J.L.: Resultados da Avaliação de Asfalto Borracha através de Ensaios tradicionais e de Ensaios da Especificação Superpave, In: XIV ANPET - CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM TRANSPORTES, 2000, Gramado, RS, 12 p.disponível em: www.dec.uem.br/ docentes/sodw/artigos.htm. Acesso em: 10/11/2020.

ODA, S. Análise da Viabilidade Técnica da Utilização do Ligante Asfalto Borracha Em Obras de Pavimentação, São Carlos: EESC/USP. (2000), 260 6. Tese (Doutorado em Transportes) - Escola de Engenharia de São Carlos, 69 Universidade de Sao Paulo, São Carlos, SP, 2000. disponivel em: www.dec vem.be/docentes/soda/tese.htm. Acesso em.13/11/2020.

A NEUROCIÊNCIA E A ATUAÇÃO DOCENTE: UMA NOVA ABORDAGEM FRENTE À INCLUSÃO

RENATO FERREIRA LEMOS DA SILVA

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Nove de Julho (2013); Graduação em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (2020); Professor de Ensino Fundamental II – Ciências - na EMEF José Lins do Rego.

RESUMO

Muitas estratégias são utilizadas com a finalidade de inserir no universo educacional formas de lidar com a inclusão. As habilidades necessárias, no entanto, estão nas diferenças observadas em estratégias eficazes e baseadas na aplicação da neurociência. A pesquisa e os estudos aqui demonstrados deram sustentação necessária aos objetivos e à questão proposta. Contou-se com pesquisas baseadas em obras de relevância pautadas no princípio de atingir a educação como direito de todos. Quanto aos objetivos, procurou-se ampliar a investigação de competências e habilidades necessárias para que os docentes desenvolvessem sua trajetória dentro do propósito do ensino e aprendizagem na perspectiva da inclusão. Aliar a neurociência à construção de novas propostas educacionais; promover a mediação entre a neurociência e o trabalho do professor frente ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e proporcionar ao docente a oportunidade de criar soluções educativas adequadas à inclusão. Neste estudo foi empregada a pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo, seguindo uma leitura selecionada e exploratória para promover um diferencial motivador. Deu-se preferência à inclusão da criança autista por considerar que as dificuldades encontradas pelo professor são inúmeras e merecem uma atenção especial e os recursos da neurociência podem auxiliar sobremaneira o profissional que lida com estas práticas.

Palavras-chave: Neurociência; Desempenho Profissional para o Docente Frente à Inclusão; Distúrbios de Comportamento; Aspectos do Transtorno do Espectro do Autismo.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade de pesquisa a introdução da neurociência como portal de potencialização para o educador perceber as capacidades neurais dos alunos, principalmente aqueles cujas aptidões encontram-se reduzidas como é o caso do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O estudo constará de material para compreensão da neurociência como apoio para a prática pedagógica num grupo onde o entendimento dos processos mentais e a inclusão de autistas é uma realidade a ser alcançada.

Em linhas gerais a analogia da neurociência com a educação resultou em objetivos onde foi possível ampliar a investigação de competências e habilidades necessárias para que os docentes desenvolvam sua trajetória dentro do propósito do ensino e aprendizagem na perspectiva da inclusão. E como objetivos específicos a sugestão foi a de aliar a neurociência à construção de novas propostas educacionais; promover a mediação entre a neurociência e o trabalho do professor frente ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e proporcionar ao docente a oportunidade de criar soluções educativas adequadas à inclusão.

Foram pesquisadas obras como as de Coll, Marchesi, Palácios e Cols.(2004) que apresentam relações educacionais com o autismo e com a inteligência e outras que permitem entendimento de como se processam contribuições práticas educativas com o suporte da neurociência cujo estudo e aplicação garantem maior interação e desenvolvimento psicomotor nas escolas.

Neste estudo foi empregada a revisão bibliográfica com enfoque qualitativo, seguindo uma leitura selecionada e de caráter exploratório para promover um diferencial motivador. Deu-se preferência à inclusão da criança autista por considerar que as dificuldades encontradas pelo professor são inúmeras e merecem uma atenção especial e os recursos da neurociência podem auxiliar sobremaneira o profissional que lida com estas práticas.

Para justificar este trabalho foi necessário apoiar-se na necessidade de encontrar meios que conduzam o educador e sua escola a contextualizar a neuroaprendizagem como uma ferramenta essencial para o progresso de seus educandos, com relevância e destaque nos casos de crianças portadoras do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Além disso, merece atenção o desempenho profissional do docente diante da inclusão, que envolve intervenções em distúrbios de comportamento e a busca pelo conhecimento da mente e do comportamento humano,

A questão proposta é: como o educador poderá relacionar a neurociência com a educação de seus alunos e desenvolver estratégias pedagógicas que resultem em benefícios para ambos?

Neste aspecto a neuroeducação trará contribuições importantes que darão suporte e auxílio ao docente no encontro com a inclusão no cotidiano de suas atividades. O caminho que leva o professor a modificar a aprendizagem para um conteúdo significativo está longe se ser perfeita e, na maioria das vezes, foge do seu controle, contudo, esse estudo poderá elucidar as abordagens e estratégias educativas que indicam como o cérebro pode atuar no processo de aprendizagem dentro da sala de aula.

Em análise ao processo de neurodesenvolvimento percebe-se que a aprendizagem gera uma mudança comportamental com base na experiência. Ora, se aprender é o resultado de comportamento que são extraídos das experiências, nada melhor que superar as dificuldades com novas aprendizagens que incluem a neurociência como suporte.

Nas pesquisas realizadas em obras específicas sobre autismo, Schenk (ano 2,2002, p.5) mostrou detalhes sobre a criança autista que fizeram com que este estudo fosse direcionado à neurociência como alternativa na tentativa de dar melhor suporte ao educador:

> *O diagnóstico de autismo é mais preciso se baseado na dificuldade ou falha da pessoa em função do domínio específico sociocomunicativo e relacional. É importante ressaltar que o diagnóstico de Autismo, Asperger ou Transtorno Global do Desenvolvimento não prediz as dificuldades que a pessoa enfrentará na vida, tampouco define um prognóstico, e nem mesmo fornece aos familiares ou profissionais muitas informações sobre o potencial individual da pessoa diagnosticada.*

Cabe aqui a caracterização da palavra autismo descrita por *Schenk (ano 2,2002*, p.5) e apresentada nestes estudos para melhor entendimento, já que é o enfoque desta pesquisa:

> *Autismo é reconhecido como uma desordem em espectro com vários graus de intensidade. É de difícil definição porque a síndrome é complexa e não há duas pessoas com o diagnóstico de autismo que manifestem a síndrome da mesma maneira. Pessoas com autismo têm "atraso ou funcionamento anormal" em algum grau nas três áreas seguintes: • Interação social • Comunicação • Padrões de comportamento que são manifestados através de interesses ou atividades estereotipadas, restritas e/ou repetitivas. Porém, no autismo, um dos pontos-chave da dificuldade está no desenvolvimento emocional.*

Esta descrição vem reforçar a importância em relacionar este transtorno com a neurociência. Contudo, é imperativo o intercâmbio entre a escola, a família e o professor, o que proporciona o êxito do conjunto educacional e terapêutico.

Dentro da fundamentação teórica serão descritos temas sobre a neurociência e algumas informações sobre o autismo com o pressuposto de que o relacionamento entre

professor e aluno merecem um espaço e tempo privilegiados, sem os quais não haverá efetivação de relações sociais.

Contando com obras que tratam da inclusão e até as transformações possíveis entre o cérebro e evolução da felicidade na abordagem de Hanson e Mendius (2012) esta pesquisa será capaz de movimentar eixos não gerenciados anteriormente pelos docentes.

Ajudar o autista a aproximar-se do "mundo dos significados e das relações humanas significativas que as outras crianças possuem" é uma tarefa difícil e que nas obras de Coll, Marchesi, Palácios e Cols (1995, vol. 3, p.272) muitos detalhes serão demonstrados e entendidos.

Quanto à aliança da inclusão com a neurociência, observa-se o exemplo de Cruz et al (2017, p. 12) onde citam que "as neurociências descrevem a estrutura e funcionamento do sistema nervoso, enquanto a educação cria condições que promovem o desenvolvimento de competências".

Na verdade, os professores atuam como agentes nas mudanças cerebrais que levam à aprendizagem (Coch e Ansari, 2009, apud Cruz et al (2017, p. 12) e as mudanças comportamentais serão percebidas com clareza já que o esforço investido nas estratégias pedagógicas atendem ao propósito de uma educação de qualidade.

Nas pesquisas de Fonseca (2014, p. 17) o que se percebe é que "o sucesso escolar dos alunos depende muito da sua habilidade para manejar as funções executivas do cérebro tanto na escola como em casa ou na vida diária". Ainda ressalta:

> *Parece óbvio que a escola em geral e os professores em particular têm que compreender o papel dessas funções no sucesso escolar dos alunos, a sua formação profissional e educacional não pode continuar a descorar tais funções nem desinvestir de ensinar estratégias dirigidas especificamente para o seu enriquecimento.*

A NEUROCIÊNCIA NO AUXÍLIO AO DOCENTE

Como o educador poderá relacionar a neurociência com a educação de seus alunos e desenvolver estratégias pedagógicas que resultem em benefícios para ambos? Esta é a questão levantada que anseia por respostas.

O desafio é grande, porém, não impossível e graças aos avanços nas pesquisas de neuroaprendizagem acredita-se no trabalho com conhecimento do funcionamento cerebral como parceiro nas mediações pedagógicas.

De acordo com Ferreira (2017, p. 50) "as Neurociências têm destaque na educação no documento publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE, 2003)". O documento aponta "as novas perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem com bases em pesquisas relacionadas à biologia cerebral".

A década do cérebro, como ficou marcada a década de 90, permitiu muitos avanços em relação a esta parceria neurociência e educação, relacionamento este admitido graças às técnicas de neuroimagem que possibilitaram localizar áreas específicas de funções cognitivas e afetivas (Herculano-Housel, 2002 *apud* Ferreira, 2017, p. 50).

Nas pesquisas realizadas na obra de Coch e Ansari, 2009 *apud* Cruz (2017, p. 11) foi possível perceber que "as neurociências descrevem a estrutura e funcionamento do sistema nervoso, enquanto a educação cria condições que promovem o desenvolvimento de competências".

A autora ainda acrescenta que "as bases neuronais e cognitivas para a inteligência dinâmica são tipicamente construídas através de milhares de tipos especiais de experiências, rítmicas e sincronizadas, através da orientação dos pais e familiares próximos da criança". O que significa que atividades em sala de aula podem ficar mais eficazes com esses cuidados.

Nas palavras acertadas de Fonseca (2014, p. 2) pode-se entender melhor o impacto positivo que a neurociência tem em relação à aprendizagem: "para ensinar com eficácia é necessário olhar para as conexões entre a ciência e a pedagogia – ensinar sem ter consciência como o cérebro funciona é como fabricar um carro sem motor". Assim como se pode encontrar a conexão existente entre fatores psicomotores e unidades funcionais e também a comunicação intrínseca que existe com o desenvolvimento cognitivo e a eficiência na aprendizagem.

Vale reforçar os estudos de Schenk (2011, ano I, nº I, p. 6) quando menciona sobre o aprendizado do cérebro:

> *Em todo aprendizado o cérebro aprende melhor quando entende o significado do que está sendo exposto, quando é capaz de perceber a utilidade daquele aprendizado. Por isso, o meio em que a criança vive, com as pessoas que ela convive, é o ambiente ideal para trabalhar o aprendizado através dos relacionamentos humanos.*

O mais prazeroso nestes estudos são as descobertas e Bartoszeck (2013) *apud* Silva (2016) exibe uma tabela em que Rushton e Larkin (2001) e Rushton et al (2003), demonstram os princípios da neurociência e sua potencialidade. São indicações de como o cérebro age no processo de aprendizagem na sala de aula.

1- Aprendizagem, memória e emoções ficam interligadas quando ativadas pelo processo de aprendizagem.

2- O cérebro se modifica aos poucos fisiológica e estruturalmente como resultado da experiência. Aulas práticas e exercícios físicos com envolvimento ativo dos participantes

fazem associações entre experiências prévias com o entendimento atual e melhoram a performance cerebral.

3- O cérebro mostra períodos ótimos (períodos sensíveis) para certos tipos de aprendizagens que não se esgotam, mesmo na idade adulta.

4- O cérebro mostra plasticidade neuronal (sinaptogênese), porém, maior densidade sináptica não prevê maior capacidade generalizada de aprender, ou seja, os alunos precisam sentir-se “detentores” das atividades e temas que são relevantes para suas vidas.

5- Inúmeras áreas do córtex cerebral são simultaneamente ativadas no transcurso de nova experiência de aprendizagem. Sendo assim, o educador deve promover situações que reflitam o contexto da vida real, de forma que a informação nova se “ancore” na compreensão anterior.

6- O cérebro foi evolutivamente concebido para perceber e gerar padrões quando testa hipótese. Cabe aqui ao educador promover situações em que se aceite tentativas e aproximações ao gerar hipótese e apresentação de evidências.

7- O cérebro responde, devido à herança primitiva, às gravuras, imagens e símbolos. Propiciar ocasiões para alunos expressarem conhecimento através das artes visuais, músicas e dramatizações.

Quando a aprendizagem respeita as limitações e o potencial do aluno e os professores são instrumentalizados para atender às características individuais apresentadas há avanços neuronais significativos principalmente naqueles com necessidades educacionais especiais.

AUTISMO

É necessário apresentar dados sobre o autismo com intuito de garantir suporte e incentivo à inclusão na rede regular de ensino. Os indivíduos do Espectro Autista foram contemplados pela lei 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno de Espectro Autista - BRASIL, 2012 *apud* Cruz (2017, p. 15).

Para promover a mediação entre a neurociência e o trabalho do professor frente ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) os estudos voltaram-se à oportunidade de criar soluções educativas adequadas à inclusão, assim como os estudos foram direcionados para o conhecimento e prática das funções cognitivas da aprendizagem.

O desenvolvimento do cérebro humano ocorre quando encara um desafio. É interessante notar que, o desafio exposto à criança também deve ser escolhido cuidadosamente, uma vez que, deve ser somente um pouquinho além do que a criança

pode realizar por si só, principalmente em relação às crianças com esse tipo de transtorno. E Schenk (2011, ano I, nº I, p. 6) explica que:

> *Se no ambiente existirem elementos que acionem o sistema nervoso simpático da criança - que é responsável pelas reações de medo e que são autônomas, ou seja, a criança não tem controle sobre estes comportamentos - poderão detonar reações de fuga, briga ou congelamento e este estado emocional inibe o aprendizado.*

Na continuidade desta pesquisa encontraram-se processos e intervenções sobre a consciência cognitiva do autista que serão de grande valia no desempenho do educador que se compromete em realizar as atividades num clima de segurança e fluência.

A inserção de mentores no desenvolvimento da criança traz mais experiências relacionais produtivas, segundo a proposta de Cruz (2017, p. 15). Acredita que os pais são os principais mentores da criança. Para Cruz (2017) “mentores têm uma missão específica: dar oportunidades essenciais para que a criança desenvolva os tipos de processos mentais necessários para que ela se situe e tenha êxito na cultura em que vive”. Mas, como ser um mentor?

Na concepção de Cruz (2017, p. 15) o mentor faz o papel de mediador entre a criança e os desafios do mundo real. Considera que o desafio do mentor dentro do processo terapêutico é “escolher e organizar esses problemas reais num nível de dificuldade que a criança possa administrar com sua atual capacidade de pensamento e que ao mesmo tempo instigue-a a analisar e seguir caminhos mais elaborados no seu pensamento”.

Neste aspecto, mentor e criança tomam posições marcadas, ou seja, para Cruz (2017, p. 15) “o mentor assume o papel do mais experiente, porém está unido na missão de descobrir o mundo como colaborador; o foco é o problema a ser resolvido ou um desafio a ser superado”. Para os adultos no papel de mentor o destaque está em manter um equilíbrio benéfico entre as exigências a que os alunos são submetidos hoje e o alicerce necessário para o sucesso na continuidade de sua vida.

Notbohn (2017) descreveu com precisão dez coisas que todo aluno com autismo gostaria que a professora soubesse e que foram discutidas neste trabalho e, de alguma maneira poderão ser organizadas com o auxílio da neurociência:

> *1. Comportamento é comunicação: todo comportamento acontece por uma razão. Ele conta para você, mesmo quando minhas palavras não podem fazê-lo como eu percebo o que está acontecendo ao meu redor. Comportamento negativo interfere no meu processo de aprendizagem. Entretanto, simplesmente interromper esses comportamentos não é suficiente; ensine-me a trocá-los por alternativas adequadas de modo que a aprendizagem real possa fluir. Esse comportamento geralmente quer dizer que eu estou atrapalhado com sistemas sensoriais desorganizados, não posso comunicar meus desejos ou necessidades ou não entendo o que se espera de mim. Olhe além do meu comportamento para encontrar a fonte da minha resistência.*

No item 2 por sua vez, Notbohn (2017) dá recomendações de suma importância ao professor para que organize os estados mentais do autista:

> *2. Nunca presuma nada. Sem apoio de fatos uma suposição é apenas uma suposição. Posso não saber ou não entender as regras. Posso ter ouvido as instruções, mas não ter entendido. Talvez eu soubesse ontem, mas não consigo lembrar hoje. Fique comigo durante repetições suficientes da tarefa até que eu me sinta competente. Eu posso precisar de mais prática para dominar as tarefas que outras crianças. Eu entendo a razão para a regra (segurança, economia, saúde)? Estou quebrando a regra porque há uma causa? Notbohn (2017).*

Para o item 3 a análise de Notbohn (2017) foca nos problemas sensoriais e são descritos a seguir: “muitos dos meus comportamentos de resistência vêm do desconforto sensorial. Talvez eu precise sentar mais perto de você; não entendo o que você está dizendo por que há muitos sons entre nós”. Às vezes a criança autista assusta quando entra na sala no primeiro dia e nem sempre os professores entendem a razão.

O item 4 mostra como proceder quando a criança autista apresenta sintomas iniciais de insegurança e perturbação. “Dê um intervalo para autorregulação antes que eu precise dele”. Prepare um canto quieto com carpete ou uma placa de EVA com almofadas, livros e fone de ouvido

No item 5 há a proposta de Notbohn (2017) em apresentar a atividade sem ser imperativo. “Diga o que você quer que eu faça de forma positiva ao invés de imperativa”. Nas palavras do autista: “Não sou capaz de concluir que o que você realmente quer dizer é: por favor, lave a sua caneca de tinta e ponha as toalhas de papel no lixo! Não me faça adivinhar o que tenho que fazer”.

O item 6 mostra que o autista nem sempre quer participar de qualquer atividade. “Tenha uma expectativa razoável”.

No item 7 Notbohn (2017) explica como o autista consegue se organizar. “Ajude-me a fazer a transição entre as atividades”. E, nas palavras da criança: “Leva um pouco mais de tempo para eu fazer o planejamento motor de ir de uma atividade para outra. Dê-me um aviso antes de mudar de atividade”.

Quanto ao item 8 a explicação de Notbohn (2017) mostra que não se deve tornar pior uma situação ruim. A mensagem do autista é a seguinte:

> *Eu realmente não tenho a intenção de ter uma crise, mostrar raiva ou atrapalhar a classe de qualquer outra forma. Você pode me ajudar a encerrar mais rapidamente não respondendo com um comportamento inflamatório. Conscientize-se de que estes comportamentos prolongam ao invés de resolver a crise.*

Para o item 9 o autor dá um lembrete importante: critique gentilmente! Você deve me corrigir. Vou reagir à qualidade da sua voz mais do que às suas palavras.

E no último item (10) a proposta é: ofereça escolhas reais e apenas escolhas reais, ou seja, não me ofereça uma escolha e pergunte: “você quer?” porque ouvirá “não” como resposta.

Conforme afirmam Hanson e Mendius (2012, p. 83) “da mesma maneira que o corpo é constituído pelo que comemos, a mente é composta pelas experiências que vivemos”. Desta forma “o fluxo de experiências esculpe progressivamente o cérebro, moldando, portanto, a mente”. A clareza das explicações dadas por **Notbohn** (2017) se encaixam na fala dos autores acima citados possibilitando o entendimento e entrosamento com as crianças portadoras deste tipo de espectro.

Nas pesquisas realizadas nas obras de Coll, Palacios e Marchesi (1995, vol. 3, p. 272) pode-se compreender a beleza que existe nas relações entre um professor e seu aluno autista. Segundo os autores: “a educação de uma criança autista é, provavelmente, uma das experiências mais comovedoras e radicais que um professor pode ter”. Neste contexto as palavras “comovedora e radical, referentes a essa área educacional, são empregadas aqui, em um sentido muito literal: efetivamente, essa experiência comove e transforma desde suas raízes, muitas das ideias sobre o desenvolvimento e a própria educação”.

As obras de Coll, Palacios e Marchesi abrangem três volumes com teor de alta qualidade e o terceiro volume mostra em especial, as necessidades educativas especiais e a aprendizagem escolar dignas de leitura constante. E como princípio geral, a educação da criança autista, na visão de Coll, Palacios e Marchesi (1995, vol. 3, p.286) mostra que:

> *Existe um consenso geral de que o tratamento mais eficaz e universal do autismo é, atualmente, a educação. Esta atividade educativa tem, no final das contas, os objetivos gerais que tem em relação a todas as crianças: desenvolver ao máximo suas possibilidades e competências, favorecer um equilíbrio pessoal o mais harmônico possível, fomentar o bem-estar emocional e aproximar as crianças autistas do mundo humano de relações significativas.*

As ações aqui anunciadas devem estar articuladas a outros pontos de atenção da Rede SUS (atenção básica, especializada e hospitalar), bem como aos serviços de proteção social (centros-dia, residências inclusivas, Cras e Creas) e de educação. (Brasil, Ministério da Saúde, 2013, p. 7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível destacar que o número de deficientes e portadores de diversas síndromes no Brasil é muito grande e como o país está na era da inclusão faz-se necessário

acompanhar a política educacional para que se fortifiquem as ações de infraestrutura que estabelecem o vínculo adequado entre o professor e o aluno com deficiência.

Ampliar a investigação de competências e habilidades necessárias para que os docentes desenvolvam sua trajetória dentro do propósito do ensino e aprendizagem na perspectiva da inclusão além de aliar a neurociência à construção de novas propostas educacionais; promover a mediação entre a neurociência e o trabalho do professor frente ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e proporcionar ao docente a oportunidade de criar soluções educativas adequadas à inclusão foram os objetivos desenvolvidos no decorrer desta pesquisa e, como foi dito no final do trabalho, estas propostas só serão possíveis na medida em que a atenção integral à pessoa com transtorno do espectro do autismo seja efetiva.

Estes estudos mostraram que a neurociência colabora com a educação no sentido de conhecer a mente e o comportamento humano trazendo como ator principal o sistema nervoso que, se conectados adequadamente trarão grandes contribuições ao processo de ensino e aprendizagem, pois educar e aprender são componentes integrantes de comportamentos que unificam as ações cerebrais.

Com relação à elucidação da relação do educador com a neurociência e a educação de seus alunos foram pesquisadas estratégias pedagógicas cujos benefícios foram benéficos para ambos. Foi possível trazer para a pesquisa respostas sobre a revisão de conceitos didáticos aliados às experiências diárias com os alunos autistas entendendo suas particularidades e aproximando as atividades realizadas das condições reais com responsabilidades que farão parte de um contexto rotineiro de excelência.

Entendendo que a influência da neurociência já não pode mais ser desprezada finalizo esta pesquisa com a consciência de que novas alianças podem ser realizadas para que o educador tenha o conhecimento do funcionamento cerebral e perceba que cada educando aprende de diversas formas, ou seja, as potencialidades do cérebro devem ser estimuladas para que o ser humano possa lidar melhor com as experiências vividas.

Sendo assim, estará preparado para ampliar o estilo de suas aulas empreendendo diferentes formas pedagógicas de ensinar os educandos e tornando sua prática docente inovadora e eficaz.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT, Rio de Janeiro. **Normas ABNT sobre documentação**. Rio de Janeiro, 2000. (Coletânea de normas).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: **Informação e documentação: referências: elaboração.** Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: http://www.usjt.br/arq.urb/arquivos/abntnbr6023.pdf. Acesso em: 10/01/2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação à Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

COLL, César, MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Vol. 1, 2 e 3. Ed. Porto Alegre. Artmed, 1995 e 2004.

CRUZ, Profa. Dra. Luciana Hoffert Castro (coordenadora); FERREIRA, Profa. Renata de Souza Capobiango; MATTA, Profa. Flaviane da Silveira Paiva e; COSTA, Prof. Fernando Vieira. **Neurociências e Educação Inclusiva: Desafios e perspectivas.** Nova Serrana – Minas Gerais 2017. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/9429/2/PRODUTO_Contribui%C3%A7%C3%B5esNeuroci%C3%AAnciasForma%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 02/01/2021.

De onde vem o comportamento? Revista Autismo nº 3, ano 4, 2013. Disponível em: http://www.revistaautismo.com.br/RevistaAutismo003.pdf. Acesso em: 04/01/2021.

FERREIRA, Renata de Souza Capobiango. **Contribuições das neurociências para formação continuada de professores visando a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista.** Dissertação de mestrado. 2017. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/9429/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Contribui%C3%A7%C3%B5esNeuroci%C3%AAnciasForma%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 05/01/2021.

FONSECA, Vitor da. **Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica**. *Versão impressa* ISSN 0103-8486. Revista Psicopedagógica. vol.31 nº. 96, São Paulo, 2014. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862014000300002. Acesso em: 10/02/2021.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** UAB/ UFRGS. 2009. Porto Alegre: Editora da UFRGS. Disponível em: http://www.lti.pro.br/userfiles/downloads/13_Livro_Metodos_de_Pesquisa.pdf. Acesso em: 05/01/2021.

HANSON, Rick; MENDIUS, Richard. **O cérebro de Buda: Neurociência prática para a felicidade.** Tradução de Bianca Albert. 1. Ed. São Paulo: Alaúde Editorial, 2012.

http://enfrentandooautismo.blogspot.com.br/2012/04/o-aluno-com-autismo.html Acesso em: 05/01/2021.

NOTBOHN, Ellen. O aluno com autismo. 2012. Disponível em:

SCHENK, Marie Dorion. **Capacidade de co-regulação emocional e autismo**. Revista Autismo, *nº 2, ano 2, 2002*. Disponível em: http://www.revistaautismo.com.br/RevistaAutismo002.pdf. Acesso em: 02/01/2021.

SILVA, Severina Madalena; GOMES, Ricardo Jorge Silveira; QUEIROZ, Eroflim João. **Um diálogo possível na prática pedagógica em sala de aula comum**. Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP 2016. Disponível em: https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox?projector=1. Acesso em: 13/01/2021.

Revista Territórios

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSYLAINE POSSO DE SOUZA FREITAS

Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2010) - Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena Universidade Nove de Julho (2018) – Pós-graduação em Alfabetização e Letramento - Professora de Ensino Fundamental e Educação Infantil - na EMEI Carlos de Laet – Professora de Arte – na EMEF Aracy de Abreu Pestana.

RESUMO

Este trabalho discute a música como ferramenta pedagógica e suas contribuições na educação infantil. O ensino da música nas últimas décadas vem sendo praticamente excluído do currículo escolar do ensino das escolas brasileiras. Sua prática não vem sendo trabalhada sistematicamente, por isso tende a permanecer fora do contexto das propostas pedagógicas. Esta situação e o fato de poucos professores de música estarem atuando de forma efetiva e educativa, deixando os alunos distantes do contexto prazeroso do fazer musical, levou-nos a refletir sobre esta prática e sua complexidade dentro do cotidiano escolar. Este trabalho, busca compreender o significado da educação musical no ensino Infantil de 0 a 3 anos, traz como objetivo central detectar e analisar o ensino musical e suas implicações no processo de trabalho escolar. Através desta pesquisa foi possível compreender a necessidade de uma proposta curricular que considere as diferenças culturais, o respeito à individualidade e às experiências de cada aluno e, principalmente, as vivências musicais que eles trazem para o espaço escolar.

Palavras-chave: Música; Cultura; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças e jovens. Não visa à formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura, bem como de outras mais distantes.

A música também se constitui em campo específico de atuação profissional e tem potencial para desenvolver diferentes capacidades mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos,configurando-se como veículo privilegiado para se alcançar as finalidades educacionais desejadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as contribuições que o ensino de música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças na educação infantil e sua utilização pelos educadores que atuam nesta faixa etária. Tem como objetivos específicos, verificar a sua importância e os seus benefícios na socialização e aprendizagem, perceber suas formas de interação com os demais eixos de trabalho nesta fase da escolarização; e ainda compreender como os resultados dessas transformações se destacam no aprimoramento de outras áreas.

Observa-se a importância de trabalhar a música em sala de aula, proporcionando as crianças à oportunidade de interagir com os mais diversos estilos musicais a fim de desenvolver suas habilidades e o desenvolvimento cognitivo e afetivo. É através da musicalidade vivida e sentida intensamente que o aluno pode obter um desenvolvimento pessoal mais rico e abrangente, podendo se tornar um ser melhor. É muito importante brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal e vínculos afetivos.

Maria Montessori, educadora italiana, preocupava-se com a discriminação auditiva, para isso preparou materiais voltados para o reconhecimento do som, altura, intensidade, timbre e duração. Jacques Dalcrosé (1865-1950), professor de música do conservatório de Genebra introduziu várias mudanças no ensino desta matéria valorizando grandemente o movimento corporal. Koodaly (1882-1967), na Hungria, elabora um programa nacional para a disseminação do canto nas escolas.

No Brasil são fortes as influências de Carl Orff (1895-1982), especialista alemão, e Edgar Willems musicólogo belga. Ambos dão ênfase ao ritmo com exercícios de caráter lúdico, baseados na improvisação. Canções, rimas quadrinhas e adivinhações fazem parte do repertório experiencial da criança.

Um dos problemas enfrentados pela área de educação musical é a falta de sistematização do ensino de música nas escolas de ensino fundamental, e o desconhecimento do valor da educação musical como disciplina integrante do currículo escolar. Ela está presente em todo e qualquer lugar, pois vem ocupando cada vez mais espaços no cenário social da vida contemporânea. É comum nas escolas, principalmente nas séries iniciais, ouvir música na entrada e saída do período escolar, no recreio, e ainda,

de forma bastante acentuada, nos momentos de festividades que obedecem a um calendário com datas a serem comemoradas pela comunidade escolar.

Uma reflexão sobre a atual prática pedagógica musical pode ajudar a esclarecer o valor da Educação Musical dentro do contexto institucional. Pode, ainda, destacar a importância de estabelecermos uma relação pedagógica com crianças e jovens que propicie a sua aproximação e o gosto pela música.

HISTÓRICO DO ENSINO DA MÚSICA NO BRASIL

Somente neste século foi consolidada a ideia de reintegração entre a teoria e a prática no ensino da música na Educação Infantil. Dois importantes estudiosos trouxeram contribuição para essa possibilidade: Piaget e Karbusicky.

Jean Piaget (1978) defende a aquisição do saber mediante a ação do sujeito sobre o objeto e a posterior reorganização interna do mesmo. Ação e reflexão (prática e teoria) são vistas como um conjunto interdependente. Tanto a mente quanto o corpo são envolvidos no processo de construção do conhecimento musical.

Para Wladimir Karbusicky (1986), a música é uma linguagem que possui três diferentes qualidades do signo verbal: o ícone que é a representação do mundo exterior, o índice que é a expressão subjetiva do compositor e o símbolo sendo uma mesma representação em várias obras. Não basta apenas conhecer a teoria é necessário compreender a música em sua totalidade.

Entre os pensadores, vários destacaram a importância da música na formação do homem. Pestalozzi (1745-1827) valorizou as canções nacionais e uma educação prática. Seu sucessor Froébel (1782-1852) acreditava que a arte deveria chegar à criança por meio do canto, estimulando a construção de instrumentos musicais. Apregoava também a importância da atividade infantil em uma escola apropriada dando origem ao jardim da infância.

Maria Montessori, educadora italiana, preparou materiais voltados para o reconhecimento do som, altura, intensidade, timbre e duração. Jacques Dalcrosé (1865-1950), professor de música do conservatório de Genebra introduziu várias mudanças no ensino desta matéria valorizando grandemente o movimento corporal. Koodaly (1882-1967), na Hungria, elabora um programa nacional para a disseminação do canto nas escolas.

No Brasil são fortes as influências de Carl Orff (1895-1982), especialista alemão, e Edgar Willems musicólogo belga. Ambos dão ênfase ao ritmo com exercícios de caráter

lúdico, baseados na improvisação. Canções, rimas quadrinhas e adivinhações fazem parte do repertório experiencial da criança.

A partir de um estudo histórico buscou-se elementos que pudessem ajudar a entender este processo de esvaziamento pelo qual passou o ensino da música.

A escolha deste marco, de 1930 a 1980, se justifica pela importância que a música ocupou na educação brasileira no contexto da Era Vargas e pela crise do início da década de 80, em virtude das mudanças introduzidas no ensino desta disciplina pela Lei nº 5692/71.

O estudo realizado evidenciou os fundamentos do ensino da música no Brasil neste período. Neles podem-se observar diferentes perspectivas que acabaram por gerar propostas curriculares diferenciadas. O ensino da música através do Canto Orfeônico e da Iniciação Musical (década de 30) absorveu, respectivamente, o mesmo discurso modernista de musicalizar a todos, embora por caminhos diferentes: o primeiro, por intermédio da educação de massa, buscando musicalizar os alunos da escola pública; o segundo, a partir do ideário da escola novista, voltava-se para o atendimento individualizado da criança.

Mais tarde, nos anos 70, dentro da tendência tecnicista, surge uma proposta curricular com a integração das artes e um professor que tecnicamente deveria estar preparado em várias linguagens artísticas, proposta está influenciada pelo movimento arte-educação em efervescência no país, neste período.

De acordo com a nova política alterações são realizadas no currículo das escolas. Entre estas modificações, a disciplina “Música” passa a integrar, juntamente com as Artes Plásticas e o Teatro, a disciplina Educação Artística, estabelecida pela Lei nº 5692/71.

Embora acreditassem na possibilidade de desenvolver a sensibilidade pelas artes e o gosto pelas manifestações artístico-estéticas, na prática, o que ocorreu foi uma interpretação equivocada dos termos integração e polivalência, que terminou por diluir os conteúdos específicos de cada área ou por excluí-los da escola.

A partir deste momento, o ensino da música na escola de ensino regular vem sendo sistematicamente desvalorizado no âmbito educacional brasileiro.

Na esfera pública, o atendimento as crianças de 0 a seis anos, começou, em 1899, com a criação neste mesmo ano do Instituto de Proteção e Assistência a Infância no Brasil (KRAMER 2003). Na história da Educação no Brasil, cuidar das crianças surge como ideia pouco relevante na sociedade, e ainda permaneceria assim por muitos anos, com algumas mudanças acontecendo gradualmente, mas a ênfase era manter a ordem em sala de aula como diz Loureiro (2003) que para a escola, o que importava era utilizar o canto como forma de controle e integração dos alunos, desse modo, pouca ênfase era dada aos aspectos musicais na perspectiva pedagógica.

Leis e normas que regulariam a educação infantil apresentam de forma clara como a criança foi tratada em nossa educação. Apenas com a nova LDBEN (Brasil, 1996) instituída como lei nº 9.394, se contemplaria o ensino de artes no seu Art. 26, da seguinte forma: “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma que promova desenvolvimento cultural dos alunos”. A partir daí a música passa a ser uma linguagem possível na educação infantil já que faz parte da educação básica. A construção de uma metodologia para trabalhar a música na educação infantil está legalmente aberta.

O RCNEI dá ênfase à presença da música na educação infantil, o documento traz orientações, objetivos e conteúdo a serem trabalhados pelos professores. A concepção adotada pelo documento compreende a música como linguagem e área de conhecimento, considerando que está tem estruturas e características próprias, devendo ser considerada como: produção, apreciação e reflexão (RCNEI, 1998).

O documento apresenta ainda orientações referentes aos conteúdos musicais, estes se encontram organizados em dois blocos: “O fazer musical” - compreendido como improvisação (RCNEI, 1998, p.57), composição e interpretação e o de “Apreciação musical”, ambos referentes às questões da reflexão musical. A proposta do RCNEI é uma discussão sobre as práticas pedagógicas, aqui em específico a de música, e não as engessar em modelos pré-definidos.

Os avanços conseguidos foram importantíssimos, e o trabalho trata da importância da música enquanto área de conhecimento, possuindo conteúdos e metodologias próprias, o que deixa claro o RCNEI. Ainda que ela faça parte da educação infantil, e que não seja mais usada como se diz no jargão “como tapa buracos”, e sim com a propriedade que fica explicita nos documentos que embasam sua utilização e orientam suas metodologias.

Em 1998, foi publicado, pelo Ministério da Educação (MEC) o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998). Esse documento torna-se orientação metodológica para a educação infantil, nele, o ensino de música está centrado em visões novas como a experimentação, que tem como fins musicais a interpretação, improvisação e a composição, ainda abrange a percepção tanto do silêncio quanto dos sons, e estruturas da organização musical.

Nesse estudo verifica-se que embora no plano legal a disciplina Artes deve incluir as diferentes manifestações artísticas, na prática ela está mais voltada para as Artes Visuais. Na prática o ensino da música constitui-se de atividades recreativas e lúdicas que fogem totalmente às questões e objetivos propriamente musicais e conta com um número reduzido de escolas que ainda mantém em seu quadro de profissionais o professor de música. Se, de um lado, dificuldades eram encontradas no ensino de música nas escolas de 1º grau,

de outro lado, conservatórios e escolas especializadas conseguiam, apesar das críticas, manter seu perfil e funcionamento.

Nesse quadro marcado pela ênfase na formação do músico, pouca importância é atribuída à formação de professores para o ensino fundamental. O fim do regime autoritário no início dos anos 80 e o movimento pela redemocratização da sociedade traz novamente a questão da escola. Após oito anos de tramitação, em meio a acirradas polêmicas, é promulgada, em 1996, uma nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96.

O novo estatuto, além de reafirmar os compromissos do Estado em relação à oferta da escola, imprime uma nova organização ao sistema escolar, visando ampliar o tempo de escolaridade obrigatória. Desta forma, o ensino de 1º e 2º graus, previstos na legislação anterior, cede espaço à educação básica, que inclui a educação infantil, o ensino fundamental (antigo 1º grau) e o ensino médio (antigo 2º grau). Esses cursos são considerados etapas progressivas do processo de escolarização indispensável ao cidadão brasileiro na atualidade.

Em cumprimento a esta determinação, o MEC, no uso de suas atribuições, organizou, a partir de consultas prévias realizadas junto à comunidade escolar, os “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), submetendo-os ao Conselho Nacional de Educação. Os PCN trazem orientações para cada área de conhecimento que compõe obrigatoriamente o ensino nas oito séries do Ensino Fundamental, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimentos Históricos e Geográficos, Ciências, Língua Estrangeira, Educação Física e **Artes,** nas linguagens Música, Teatro, Dança e Artes Visuais**.** O documento traz ainda, como complemento, os chamados “temas transversais”, que devem ser articulados com o conteúdo de cada matéria e com os aspectos da Vida Cidadã. Os temas são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Considerando a arte objeto de conhecimento, o documento indica os objetivos gerais, conteúdos e critérios para a sua seleção. Quanto aos conteúdo da Música, são apontados três eixos norteadores: experiências do fazer artístico (produção), experiências de fruição (apreciação) e reflexão. O desenvolvimento dos conteúdos propostos irá requerer, no nosso entendimento, profissionais com habilitação na área, envolvidos em um trabalho de reflexão crítica contínua sobre sua prática.

A menção à música enquanto componente curricular não garante uma mudança na atual situação. Envolve desde políticas públicas, até um melhor entendimento do papel da música na formação da criança e do jovem. Tudo isso exige uma retomada em profundidade da questão, tendo em vista um entendimento do que é educação musical.

Apesar de todas essas dificuldades, o momento é de mudanças, sendo favorável a retomada da música nas escolas, em virtude da filosofia humanística que orienta os Parâmetros.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde a antiguidade, os povos atribuíam à música um valor considerável, principalmente no combate às enfermidades. Na Cultura Ocidental, os antigos gregos desenvolveram um processo de cura por meio do uso de intervalos e ritmos da melodia; considerava-se que a música era a primeira forma de sabedoria desenvolvida pelo homem, sendo assim, por meio de certos ritmos e melodias julgava possível a cura para as paixões humanas e hábitos considerados não viáveis.

Assim, a desarmonia interna dos humores do corpo provocava patologias, as quais poderiam ser curadas pela música, devido ao seu poder de restaurar a ordem e a harmonia (Sachs, 2007).

Segundo (Sachs, 2007, p.35) os gregos, os árabes, os hindus deixaram em documentos da Idade Média sobre o poder mágico do som e do ritmo. Entre os povos primitivos, o tratamento do doente cabia ao feiticeiro, o qual envolvia danças e músicas cerimoniais, pois, “acreditavam que a música tinha capacidade de livrar o doente da possessão de espíritos”.

O papel terapêutico atribuído à música pelos grandes filósofos gregos como Platão, considerava que a música trazia serenidade; Aristóteles valorizava a música pelo fato de facilitar uma catarse emocional; Pitágoras considerava a possibilidade de a música restabelecer a harmonia espiritual, descrevendo-a como a medicina da alma.

Durante o Império Romano a aplicação de drogas e situações mágicas marcaram o tratamento das doenças. Durante a Idade Média, o uso médico da música desapareceu, persistindo a vertente religiosa, o uso terapêutico da música é substituído pela finalidade religiosa, uma vez que a doença era entendida como uma possessão diabólica que deveria ser tratada via exorcismo. Durante o século XVII a música foi recomendada quase exclusivamente para os casos de foro psiquiátrico, já no século XIX, Philippe Phinel, médico fundador da Psiquiatria, em França, iniciou o tratamento moral nos asilos através da música.

Difundiram-se vários textos de psiquiatras elogiando ou criticando os resultados obtidos através da música. O médico Esquirol realizou tentativas de tratamento de doentes

mentais através da audição de concertos executados por alunos e professores do Conservatório de Música de Paris (Toro, 2000).

O homem sempre atribuiu à música os mais diferentes significados, seja a relação com a sua expressão estética, ou à sua função religiosa, mística, mágica e evidentemente terapêutica. Os sons representavam ameaças, avisos divinos, expressavam estados de espírito, como alegria, tristeza amor, raiva. O homem passou a imitar os sons que ouvia, reproduzindo-os com a sua voz ou com instrumentos criados por si mesmo, obtendo os mais diferentes efeitos. Estes sons tinham uma faceta curativa/terapêutica, como podemos ver no caso bíblico de David, que com os sons da sua harpa afastava os maus espíritos que atormentavam o rei Saul.

A música tem também efeitos bélicos, incitando os guerreiros a lutarem com maior bravura (Barcellos, 1992; Costa 1989). Quanto ao valor curativo da música, Aristóteles pode ser considerado o precursor da musicoterapia, pois recomendava-a a pessoas dominadas por emoções incontroláveis, afirmando que após a audição de uma determinada música, comovia a alma, sentia-se sereno e era capaz de escutar cânticos sagrados, caracterizando este fenómeno como uma espécie de cura, de purificação moral.

A musicoterapia trabalha também todo um conjunto de sons de forma a produzir efeitos biológicos para eliminar patologias ou dificuldades, logo os sons podem acalmar ou excitar. A música exerce influência sobre o aparelho respiratório, digestivo e circulatório, bem como sobre o sistema nervoso. A musicoterapia pode e deve unir-se à expressão corporal, fruto da terapia alternativa, notado como um recurso terapêutico natural, de qualidade. A expressão corporal tem como objetivo promover a consciência corporal, fazendo com que o praticante conheça melhor os limites do seu corpo e possa ampliá-los, permitindo até as transformações emocionais.

Na Educação um dos objetivos da música para crianças, segundo os PCNS, é que elas desenvolvam as seguintes capacidades: ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais. Crianças de quatro a seis anos, para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa anterior deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de: • explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; • perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Presente em diversas atividades da vida humana, a música se apresenta também de muitas formas no contexto da educação infantil. Podemos ver isso nas diversas situações,

como nos momentos de chegada, hora do lanche, nas comemorações escolares como danças, nas recreações e festividades em geral. E não é diferente na vida das crianças em suas relações com o mundo.

A música também possibilita a interação com o mundo adulto dos pais, avós e outras fontes como: televisão e rádio, que rodeiam o dia a dia das crianças, que vem formar um repertório inicial no seu universo sonoro. Brincando fazem demonstrações espontâneas, quando em família ou por intervenção do professor na escola, possibilitando a familiarização da criança com a música. Em muitas situações do seu convívio social, elas vivem ou entram em contato com a música. Em relação a isso o RCNEI explica que:

“O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem”. (Brasil, 1998. p.51).

Para Nogueira (2003, p.01) a música é entendida como experiência que: “[...] acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta. E, particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como umas das mais importantes formas de comunicação [...]. A experiência musical não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformadas criticamente”.

Ao trabalhar a música na escola, o professor não deve deixar de considerar os conhecimentos prévios da criança utilizando-os como ponto de partida demonstrando aceitação em relação à cultura que a criança traz, evitando o desinteresse pela educação musical.

Pode-se utilizar uma determinada música na hora de entoar a oração da manhã, porém é considerar que nem todos têm a mesma religião. A alternativa, neste caso, é pedir que cada dia uma criança faça uma oração ou cante uma canção, assim, todos podem expressar sua cultura religiosa na sala de aula.

O envolvimento das crianças com a música acontece desde quando são ainda pequenos. Essa presença desenvolve nelas conhecimentos novos, como vocabulário, socialização e autonomia.

Muitas vezes, porém a música é utilizada de forma descontextualizada, e torna-se só uma reprodução de canções e gestos. As professoras cantam músicas de maneira repetitiva, diariamente na hora da chegada dos alunos na escola, depois da oração e antes

do lanche, também o hino nacional. Desta forma a música não acrescenta nada para as crianças

> *"O que precisa ser esclarecido, nesses casos, não é a música ou o que se canta, mas a forma de repetir as canções de forma mecânica não explicando seus significados aos alunos, ou pior, forçando-os a somente cantar, tirando deles a oportunidade de se expressar e de participar do processo ativamente, não só reproduzindo o que é pedido". (Souza 2000, p.164).*

Souza (2000, p.164), explica que no planejamento o professor deve incluir objetivos, justificativas, experiências e condições de ensino-aprendizagem resultantes de uma reflexão profunda, num diálogo permanente coma realidade sociocultural.

Ensinar música tem relação com a percepção e sensibilidade do professor para planejar as atividades e é preciso que ele permita que as crianças participem escolhendo as músicas.

> *"A música tem como propósito favorecer e colaborar no desenvolvimento dos alunos, sem privilegiar apenas alguns alunos, entendendo está, não como uma atividade mecânica e pouco produtiva que se satisfaz com o recitar de algumas cantigas e em momentos específicos da rotina escolar, mas envolve uma atividade planejada e contextualizada, como prevê o RCNEI, além de explorar as múltiplas possibilidades que a música tem em seu ensino, como explica Loureiro". (2003, p.141).*

Algumas situações mostram o uso da música de forma pouco producente, e às vezes até repetitiva. Brito (2003) critica as apresentações musicais que utilizam gestos repetitivos, pois acredita que esse molde não enriquece a proposta musical dentro da sala de aula, e excluem a possibilidade de criação, diminuindo a possibilidade de uma manifestação criativa da criança.

Quando o professor trabalha com músicas ou atividades já prontas, canções folclóricas já cantadas há décadas de maneira mecânica e em momentos específicos da rotina escolar, sem saber o significado do que está cantando, realizam apenas a memorização e gestos corporais estereotipados que deixam as crianças desinteressadas e pouco contribuem no seu desenvolvimento.

> *"Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e a interpretar músicas, desconsiderando as possibilidades de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical". (BRITO 2003, p. 52).*

Segundo Brito (2003) para ser significativa e atingir seus objetivos, a música deve ser trabalhada de diferentes formas, como por exemplo, com exercícios de pulsação, parâmetros sonoros, canto, parlendas, brincadeiras cantadas, sonorização de histórias e os ruídos cotidianos.

Na educação infantil, podemos buscar um trabalho que permita o aluno a experimentar sentimentos como de tristeza, alegria, através da manipulação dos instrumentos musicais que lhes serão colocados à disposição pelo professor.

Propor brincadeiras onde os alunos descrevem os sons que emitem quando acordam, escovam os dentes, comem e colocam suas roupas e sapatos. Eles ainda podem reproduzir sons de animais, cachorros, cavalos e o som dos carros. BRITO (2003) relata em específico que “esses jogos trabalham usando ações dos cotidianos dando base para desenvolver muito a criatividade e atenção das crianças”.

> *“Resta ao professor situar e não restringir”, situar aqui segundo as palavras do autor é contextualiza que o docente pode ser um mediador, orientando seus alunos nas atividades com a música e não minando sua criatividade. Para que o ensino de música na educação infantil relacione o prático com o pedagógico, ela deve ser usada como ferramenta educacional e para isso é necessário explorar diferentes possibilidades nos vários momentos da aula. Temos de lembrar que trabalhar a música na educação infantil não se restringe ao aspecto musical, mas também aos aspectos cognitivo e motor, o que promove o desenvolvimento do sujeito no todo”. Snyders (1997, p.30).*

O uso ou o trabalho com a música tem como enfoque o desenvolvimento global da criança na educação infantil, respeitando sua individualidade, seu contexto social, econômico, cultural, étnico e religioso, entendendo a criança como um ser único com características próprias, que interage nesse meio com outras crianças e também explora diversas peculiaridades em todos os aspectos.

O ensino de música não tem o objetivo de formar músicos, a ela cabe incentivar a criatividade, já que algumas vezes a escola deixa pouco espaço para a criança criar.

> *“[...] bastam 45 minutos de aulas de música semanais, de modo desarticulado dos demais conhecimentos, que estão sendo trabalhados pelos professores, para potencializar a educação musical nas escolas? Uma possibilidade que vejo é da articulação mais consciente, crítica e madura entre o professor atuante nos anos iniciais de escolarização e os profissionais especialistas no ensino de música”.(Bellochio 2001, p.46)*

O caminho para a viabilidade da música nas escolas, aqui especificamente na educação infantil se dá pelo uso de ferramentas para sua reflexão, práticas para que se faça o uso correto da música, trabalhar a diversidade e o contexto do aluno, explorando suas potencialidades. A atividade musical e as demais artes, unidas ao jogo recreativo, são uma base forte na educação infantil. Em relação a estes aspectos, Brito (2003, p.46) explica que,

> *“[...] importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical consideram. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje. Na prática escolar, o ensino de música deve ter atenção prioritária, já que falar em ensinar música ou musicalizar é falar em educar pela música, contribuir na formação do indivíduo, como um todo, lhe dando oportunidade de imergir em um imenso universo cultural, enriquecendo sua inteligência através de sua sensibilidade musical”. (Brito 2003, p.46).*

Nogueira (2003) diz que a música deve ser vista além de uma “arma” pedagógica, também como uma das mais importantes formas de comunicação do nosso tempo. No texto a autora ainda cita Snyders (1997), o qual contribui expressando que uma geração nunca

viveu mais a música que a nossa.O autor ainda ressalta que para entendermos o processo de desenvolvimento de uma criança, temos de ir muito além de seus aspectos físicos ou intelectuais.

Ao salientar atividades que trabalham gestos e dança os sons do meio ambiente e dos animais, estimula-se a criatividade, as crianças ganham noções de altura, podem observar o próprio corpo em movimento, atentar-se ao meio onde vivem, prestar atenção nele e explorar a criatividade, já que ela tira base de qualquer ambiente em que a professora e seus alunos estejam.

> *"os métodos modernos da pedagogia musical estão absolutamente corretos ao propor atividades de escuta ativa, não somente para evitar que os alunos, se não tiverem nada de preciso a fazer, conversem ou se evadam da aula através de devaneios, mas por que faz parte da natureza da obra musical despertar uma admiração ativa: o objetivo da escuta ativa não é chegar a uma espécie de êxtase teológico, mas despertar emoções controladas, que integrem a alegria ao conjunto da pessoa, tanto na sua sensibilidade quanto na sua compreensão". Snyders (1997, p.27).*

O aprendizado de um instrumento ou a apreciação dos sons promove o desenvolvimento da afetividade, do emocional e cognitivo. Particularmente no campo do raciocínio lógico, ressalta mais uma vez o autor, há um grande desenvolvimento da memória e do raciocínio abstrato.

Segundo Carneiro e Dodge (2007, pág. 59), "[...] o movimento é, sobretudo para criança pequena, uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem". A criança consegue lidar com situações novas e inesperadas, e age de maneira independente, e consegue enxergar e entender o mundo fora do seu cotidiano.

O ambiente escolar precisa ser explorado, é importante que o educador utilize outros espaços, que possibilitem descobrir novas, e neste sentido a música pode contribuir oferecendo-lhe um clima de bem-estar físico, afetivo, social e intelectual.

> *"A criança, portanto, tende explorar o mundo que a cerca e tirar dele informações que lhe são necessárias. Nesse processo, o professor deve agir como interventor e proporciona-lhe o maior número possível de atividades, materiais e oportunidades de situações para que suas experiências sejam enriquecedoras, contribuindo para a construção de seu conhecimento. Sua interação com o meio se faz por intermédio de brincadeiras e jogos, da manipulação de diferentes materiais, utilizando os próprios sentidos na descoberta gradual do mundo". (ARANÃO, 2004, p. 16 apud PASQUALI et al., 2011).*

Scherer (2010), com base na perspectiva histórico-cultural, diz estar a formação de conceitos relacionada com as possibilidades que os indivíduos encontram no meio em que vivem e a forma de apropriação desses conceitos. A música, segundo a autora, é um aprendizado que se desenvolve com conhecimento adquirido historicamente. Assim, ao priorizarmos o ensino dos conceitos musicais em diferentes atividades, estamos

estimulando o estudo da música à criança, proporcionando a ela produtos historicamente acumulados e importantes para sua formação, porém não de maneiras artificiais por memorização compulsiva ou repetitiva, mas, sim, com experiências agradáveis.

> *"[...] pesquisas no final do século XX confirmam a importância da música no desenvolvimento da criança. De acordo com ela, quanto maiores forem os estímulos recebidos pela criança, maior será o seu desenvolvimento intelectual. Quando se trabalha sons, se desenvolvem as capacidades auditivas, trabalhando gestos e dança, se desenvolvem a coordenação motora e a atenção e, com o canto, a criança estará descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o meio em que vive". (NOGUEIRA 2003 p 23)*

De acordo com Loureiro, resultados de pesquisas também comprovam a importância da música clássica como estímulo à concentração. Conforme experiências realizadas com dois grupos de crianças em fase de aprendizagem que apresentaram resultados favoráveis à aplicação da música, o que foi comprovado por meio de experimento em que um grupo de crianças tinha essa atividade e o outro não.

Hentschke (1991, p 58-60) identifica, pelo menos, cinco valores sobre os quais a prática de educação musical tem sido fundamentada ao longo dos anos. A autora aponta os valores "social, estético, multicultural, psicológico e tradicional" como valores e crenças que, através dos tempos, foram apontados por diversas correntes de pensamento, fundamentados em áreas diversas de conhecimento e que viriam refletir uma concepção de vida, de homem e de arte, dentre elas, a música. Segundo a autora:

> *"(...) faz-se necessário considerar que em toda prática educacional estão refletidos os valores e crenças de seus agentes. Neste sentido, se esses valores e crenças não estiverem fundamentados, eles poderão facilmente ser transformados ou subjugados a pressões externas. A convicção e clareza com que determinados valores são estabelecidos e assumidos são de fundamental importância, pois, com base neles, de modo consciente ou inconsciente, as práticas educacionais são efetivadas. Portanto, subscrever um valor falso para a Educação Musical como, por exemplo, transformando-a em algo lúdico e passageiro, pode não só trazer prejuízo ao educando como também para a própria Educação Musical". (Hentschke 1991, p.56).*

A música é compreendida como forma de ampliar o conhecimento cultural das crianças e jovens no período que abrange a educação básica e, também, como fator que contribui para o desenvolvimento no ensino-aprendizagem escolar.

A educação musical na escola deveria objetivar despertar a sensibilidade musical, o desenvolvimento cognitivo, o afetivo e as relações interpessoais, tendo em vista que seu caráter cultural diversificado propicia o respeito pelas diferentes culturas e pode contribuir para o desenvolvimento da criança, dando a ela oportunidade de conhecimento e valorização da vida e, por apresentar caráter interdisciplinar, é favorável sua inserção no currículo escolar.

Considerar o amplo acesso que se tem à música fora da escola não justifica a sua falta no currículo escolar, uma vez que essa música chega aos nossos ouvidos sem nenhuma discriminação e consciência por parte de quem ouve. Além do mais, é negado ao aluno o acesso a uma área do conhecimento que certamente poderá levá-lo a desenvolver o potencial artístico e criador, além de permitir que esses desenvolvam uma apreciação musical crítica e consciente.

> *"Armazenar, memorizar informações, conhecimentos estáticos e descontextualizados não são mais situações possíveis nos dias atuais. O momento atual requer a valorização da intuição, da criatividade e da livre expressão do aluno para encarar e lidar com as diversas situações do seu cotidiano seja dentro ou fora do contexto escolar". (LOUREIRO, 2003, p.142).*

A preocupação atual em formar indivíduos criativos capazes de enfrentar os desafios do mundo globalizado criaram possibilidades para a reinserção da música nos currículos da escola fundamental. Portanto no ensino da música deveria ser incentivada a interdisciplinaridade e os currículos de ensinos deveriam adotá-las para trabalhar a cooperação, socialização, minimizando, assim, as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino.

Assim conforme o autor: A música auxilia na aprendizagem de várias matérias, ela é componente histórico de qualquer época, portanto oferece condição de estudos na identificação de questões, comportamentos, fatos e contextos de determinada fase da história.

> *"A utilização da música, bem como o uso de outros meios, pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino. A prática interdisciplinar ainda é insípida em nossa educação". (CORREIA, 2003, p. 85).*

A música ainda serve de estímulo para que o aluno se sinta valorizado, reforçando sua autoestima, e descobrindo-se como um ser importante, podendo compor um grupo musical. Isso acontece porque, embora cada pessoa demonstre uma habilidade maior em determinado instrumento ou tom de voz, poderá participar de trabalho a ser realizado porque se ajustará em equipe.

> *"[...] ensinar música na escola não significa necessariamente o ensinar a tocar um instrumento específico, mas, sim, apresentá-la como área do conhecimento e suas especificidades, com intuito de possibilitar usar práticas musicais coletivas e conteúdo que ajudem na formação do aluno". (Fialho 2007), Demori 2007) e Araldi 2007),*

Também, conforme as autoras, a simples apreciação já é um bom exercício para os principiantes. A partir de uma simples aula sem obrigação, o aluno pode dar sua opinião, expor seu ponto de vista e, assim, começar a agir com visão crítica, podendo experimentar cantar, compor ou tocar um instrumento musical.

Quando o professor utiliza essa atividade como instrumento didático- pedagógico, além de ampliar os conhecimentos pode proporcionar aos alunos momentos agradáveis, estimulando-o a expressar-se artisticamente e, assim, superar as angústias vividas no dia a dia, por meio de momentos prazerosos proporcionados pela arte.

> *"Na escola, conforme afirma Lima o professor tem a oportunidade de passar, por meio da música, conteúdos sistematizados, trabalhando de forma que aluno possa apropriar-se de amplo conhecimento. Ela pode ser utilizada com crianças bem pequenas como os bebês e até com os adolescentes como elemento de aproximação com os professores facilitando o relacionamento entre ambos". (Lima 2008, p.17)*

A criança aprende com o mundo que a rodeia, por meio da interação social com adultos ou companheiros, brinquedos, objetos, é que ocorre a apropriação do saber. Deste modo, com a música, a criança interage com o ritmo, com a letra e aprende com os colegas e professores até mesmo a treinar sua voz, assim, a aprendizagem ocorre por meio do estimulo do convívio social e serve de base para novas aprendizagens, já que a cada etapa apreendida, um novo desafio surgirá e começará um novo empenho para chegar à próxima.

Sua importância para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da educação infantil também é reconhecida nos documentos oficiais. Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil RCNEI (1998), sendo a música uma linguagem de caráter lúdico, o professor ao se utilizar desse elemento sonoro torna o ensino mais atrativo, já que esta pode proporcionar as crianças momentos especial de prazer. Assim sendo, ela pode ser uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem e um rico instrumento de comunicação e socialização.

Ainda, de acordo com o documento, esse tipo de trabalho deve ser considerado um importante meio de expressão e forma de conhecimento também para os bebês e as crianças com necessidades especiais, porque a linguagem musical é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, equilíbrio, autoestima e autoconhecimento e ótimo meio para promover a integração social.

O ENSINO DA MÚSICA NA PRÁTICA

De acordo com os PCNS, a escuta musical deve estar integrada de maneira intencional às atividades cotidianas dos bebês e das crianças pequenas. É aconselhável a organização de um pequeno repertório que, durante algum tempo, deverá ser apresentado para que estabeleçam relações com o que escutam. Tal repertório pode contar com obras da música erudita, da música popular, do cancioneiro infantil, da música regional etc. A música, porém, não deve funcionar como pano de fundo permanente para o desenvolvimento de outras atividades, impedindo que o silêncio seja valorizado. O trabalho

com a apreciação musical deverá apresentar obras que despertem o desejo de ouvir e interagir, pois para essas crianças ouvir é, também, movimentar-se, já que as crianças percebem e expressam-se globalmente.

Hentschke (1991, p 58-60) identifica, pelo menos, cinco valores sobre os quais a prática de educação musical tem sido fundamentada ao longo dos anos. A autora aponta os valores "social, estético, multicultural, psicológico e tradicional" como valores e crenças que, através dos tempos, foram apontados por diversas correntes de pensamento, fundamentados em áreas diversas de conhecimento e que viriam refletir uma concepção de vida, de homem e de arte, dentre elas, a música. Segundo a autora:

> *"(...) faz-se necessário considerar que em toda prática educacional estão refletidos os valores e crenças de seus agentes. Neste sentido, se esses valores e crenças não estiverem fundamentados, eles poderão facilmente ser transformados ou subjugados a pressões externas. A convicção e clareza com que determinados valores são estabelecidos e assumidos são de fundamental importância, pois, com base neles, de modo consciente ou inconsciente, as práticas educacionais são efetivadas. Portanto, subscrever um valor falso para a Educação Musical como, por exemplo, transformando-a em algo lúdico e passageiro, pode não só trazer prejuízo ao educando como também para a própria Educação Musical". (Hentschke 1991, p.56).*

Para a autora, nesse processo de identificação dos valores da educação musical não basta categorizá-los, é necessário torná-los coerentes e claramente definidos para a nossa sociedade. Essa identificação desses valores favorecerá a organização, pelos educadores, de uma prática educacional mais coerente com a realidade sociocultural, além de auxiliá-los na busca de uma metodologia adequada, na tomada de decisões como, por exemplo, sobre modos de atuar e agir, definir programas e currículos, formas de avaliar, escolha de material didático.

No que se refere à educação pela música dentro dessa nova sociedade em fase de desenvolvimento sociocultural, em que sistemas ligados à comunicação de massa, ao desenvolvimento acelerado da tecnologia dominam o cenário nacional, surge a necessidade de fazê-la interagir com este mundo globalizado, numa tentativa de torná-la mais próxima do homem, prevenindo, dessa forma, o declínio de sua importância social.

> *"Na sociedade moderna (...) a arte torna-se um meio de preservação e fortalecimento da comunicação pessoa a pessoa e de sublimação da melancolia, do medo e da tristeza, fenômenos que ocorrem pela manipulação bitolada das instituições públicas e se tornam fatores hostis à comunicação. Ela se transforma num instrumento do progresso, do soerguimento da personalidade e de estímulo à criatividade". (Koellreutter 1997b, p.38-39).*

A música é compreendida como forma de ampliar o conhecimento cultural das crianças e jovens no período que abrange a educação básica e, também, como fator que contribui para o desenvolvimento no ensino-aprendizagem escolar.

Na escola, conforme afirma Lima (2008, p.17), o professor tem a oportunidade de passar, por meio da música, conteúdos sistematizados, trabalhando de forma que aluno possa apropriar-se de amplo conhecimento. Ela pode ser utilizada com crianças bem pequenas como os bebês e até com os adolescentes como elemento de aproximação com os professores facilitando o relacionamento entre ambos.

As artes expressam as características culturais, políticas e sociais de cada época através de suas obras, sejam na pintura, na arquitetura, no cinema, na literatura ou na música. Diversos foram os pensadores de distintas áreas do conhecimento que se preocuparam em entender a relação entre arte e sociedade, criando teorias que estavam além do caráter social, abrangendo também os aspectos estéticos, históricos e filosóficos.

> *"A música revela e constrói a sociedade da qual participa, e é, ao mesmo tempo, construída por ela. A música faz parte do universo humano, da cultura humana, e obviamente influencia os modos de vida e as relações sociais dos que estão a sua volta; e a sociedade, por outro lado, está construindo a música a todo o momento reconstruindo e repensando". (VINCE, 2010, s/p).*

Para o historiador José Geraldo Vince, da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), por ser uma dimensão da cultura humana, a música está completamente assentada à sociedade da qual faz parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral, verificar os aspectos favoráveis que o ensino de música pode proporcionar às crianças da educação infantil, bem como sua contribuição na socialização das crianças. Apontar a maneira que a música pode ser trabalhada nas salas de aula da educação infantil e entender o significado da música enquanto ferramenta pedagógica. Com esta pesquisa concluiu-se que a música deve ser trabalhada com brincadeiras e canções, aqui compreendidas como atividade de canto liderado pelo educador e acompanhadas pelas crianças de forma criativa.

Foi destacado a necessidade de uma formação do professor específica de música para a educação infantil. A música na sala de aula desenvolvida com as atividades desenvolvidas pelos professores no cotidiano da educação infantil e das experiências pessoais com a música, que nascerá uma prática pedagógica que aprecie a música como elemento importante que venha a colaborar com o trabalho e o desenvolvimento da criança.

A música aliada ao ensino é entendida por muitos autores pesquisados como importante ferramenta pedagógica. O ensino de música aqui estudado não é o de formação de instrumentistas, concertistas e nem dominar instrumentos ou cantar aspirando uma carreira profissional como músico. O aluno pode sim no futuro almejar uma dessas

carreiras, mas o ato do professor cantar, trabalhar a música ou tocar alguns instrumentos, deve ter como objetivo o desenvolvimento da criança, aliando a música a elementos pertinentes do currículo da educação infantil.

Esses estudos dos teóricos sobre o assunto não só contribuíram para esclarecimento das questões iniciais apontadas neste trabalho, mas evidenciaram que, embora praticamente ausente dos currículos, a educação musical vive um período de efervescência, marcado pela busca de novos caminhos.

Apesar de existir um consenso entre a produção científica, as educadoras musicais e as professoras de ensino fundamental sobre a importância da música na educação da criança e do jovem, como mostra a pesquisa, sua implementação na escola, quando ocorre, está muito distante de seu verdadeiro significado, priorizando, como já foi muitas vezes mencionado, aspectos disciplinares e atividades festivas. Sua inserção no universo escolar depende, antes e mais nada, de uma reflexão mais profunda da atual realidade educacional brasileira para que nela, a música possa ser vista e entendida como um componente curricular importante para a formação do indivíduo como um todo. Depende, ainda, de uma vontade política e de investimentos, sobretudo na formação do professor. Dessa forma, as indicações nos Parâmetros Curriculares não são suficientes para a volta da disciplina.

Nessa perspectiva, ao buscar elementos para compreender a atual situação do ensino da música na Educação Infantil acreditamos estar contribuindo para à reintrodução da música no universo escolar, certos de que, para isso, há um longo caminho a ser percorrido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato. **A História da Música Brasileira**. Universidade do Texas, F. Briguiet: 1926.

BARBOSA, Joel Luís. **Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau**. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 3, ano 3, jun. 1996.

BELLOCHIO, Claúdia Ribeiro. **Educação Musical: olhando e construindo na Formação e Ação de professores**. Revista da ABEM, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, nº6, p.41-47, set.2001.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 ago. 1971. **Reforma do ensino de 1º e 2º graus**, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Ensino de primeira à quarta séries, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Editora do Brasil.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil** – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti**. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser**, Revista Recre@rte Nº3 Junho 2005: Instituto Catarinense de Pós-Graduação.

CORREIA, Marcos Antonio. **Música na Educação: uma possibilidade pedagógica.** Revista Luminária, União da Vitória, PR, n. 6, p. 83-87, 2003 Publicação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. ISSN 1519-745-X.

DAVIDOFF, Carlos. **Bandeirantismo: verso e reverso**. São Paulo: Brasiliense 8ª ed, 1994.

DELALANDE, F. **Pédagogie musicale d'eveil**. Paris: Institut National de l"Audiovisual, 1979.

DOLL Jr., William E. **Currículo; uma perspectiva pós-moderna**. Trad. Maria Adriana V.Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DRUMMOND, Elvira. **Contato com a música deve começar na primeira infância**. In. Folha de Londrina, 2010.

ELMERICH,Luis. **História da música.** São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 1979.

FELINTO, Marilene. **Do que você gosta de brincar?.** Folha de São Paulo. 500 Brincadeiras. São Paulo, 16 de Abril, 2000.

FRANÇA, Eurico Nogueira. **A música no Brasil.** Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.

GERLING, Cristina Capparelli**. Bases para uma metodologia de percepção musical e estruturação no 3º grau.** Revista da educação musical: como conciliar? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1, 1992, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 1992. p. 73-79.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana. (Org.). **Ensino de música**: **propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo:** Moderna, 2003. p. 86-100.

HOWARD, Walter. **A música e a criança.** São Paulo: Summus, 1984.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 2º ed, 1997.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2003.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 65-74, mar. 2004.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida**. O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música.** Porto Alegre/Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MARTINS, Raimundo. **Educação musical:** conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.

NAGLE, Jorge. **A reforma e o ensino.** 2.ed. São Paulo: EDART; Brasília: INL, 1976.

NOGUEIRA, M.A. **A música e o desenvolvimento da criança.** Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <*www.proec.ufg.br*>. acesso em: 08 de janeiro de 2021.

SILVA, Patrícia, **A Canção na Pré Escola.** São Paulo: Paulinas, 6 ed, 2001.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação Musical para Pré-Escola.** Rio de Janeiro: Libador, 1990.

O PSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SELMA MARTINS SASSO

Graduação em Educação Física pela Faculdade de Santo André (1992); Graduada em Direito pela Universidade Capital - Uni capital (2006); Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade de Araras Dr. Edmundo Ilson (2010) Professora no Município de São Paulo.

RESUMO

O objetivo desse artigo é refletir sobre a relevância que uma simples brincadeira tem para o processo de desenvolvimento das crianças e, em especial, sua alfabetização. Partindo desse pressuposto, mostramos que, a partir de algumas brincadeiras comuns do cotidiano infantil, podemos beneficiar o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e matemática. Para tanto, utilizaremos um acervo bibliográfico sobre os conceitos de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, apontando sua relação com o desenvolvimento psicomotor e, consequentemente, abordando a prevenção das disgnosias e dispraxias como prevenção de dificuldades de aprendizagem. Brincar desenvolve habilidades psicomotoras, psíquicas, afetivas e também cognitivas; faz parte do desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Brincar; Aprendizagem; Dificuldades.

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é a área do conhecimento que trabalha diretamente com as dificuldades das pessoas relacionadas à aprendizagem, pois estuda como se dá esse processo. Em geral, o psicopedagogo é procurado quando as dificuldades já estão presentes, e seu papel é avaliar e estabelecer um plano de intervenção.

É comum nos deparamos com queixas de professores e familiares sobre a falta de limites e os diversos problemas encontrados por alunos quanto ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o psicopedagogo proporciona instrução e acompanhamento, identificando prováveis transtornos e dificuldades, orientando ao procedimento correto ou

a investida de esclarecer precocemente tais questões. Apresentamos um estudo sobre como o psicopedagogo pode exercer seu papel preventivo na educação infantil, salientando a sua relevância no processo de ensino e aprendizagem.

Nota-se que é necessário a escola acompanhar as transformações que acontecem no mundo. As informações são constantes na vida social e escolar, novos conhecimentos, novas formas de pensar e ver o mundo estão sendo colocadas em prática e abandonadas diariamente. O que antigamente se considerava como verdade absoluta, agora, ganha uma perspectiva diferente, pode ser que não seja como acreditávamos, sendo necessário rever e analisarmos nossos pensamentos, convicções, conceitos e crenças nos mais variados segmentos.

Somos frequentemente bombardeados por uma imensa quantidade de informações. Novas tecnologias, descobertas nas diversas áreas, inovações que contribuem e afetam a vida de milhares de pessoas. Muitas vezes não se tem tempo de analisar e refletir sobre todos esses acontecimentos. Mas, na educação se faz necessário essa reflexão, pois, todas essas novidades, teorias e concepções influenciam a vida escolar.

Na educação, analisar e refletir são de suma importância, pois estamos trabalhando com seres humanos, que sentem, desejam, aprendem e possuem histórias de vida e bagagem cultural, socioeconômica diferente uns dos outros. Refletir é colocar o pensamento diante de si mesmo, tal qual uma pessoa diante do seu espelho. O ato de reflexão leva aos detalhes do próprio pensamento aos porquês que permitem reconhecê-lo como seu efetivamente e, finalmente, dizer se combina com o seu pensar ou se é simplesmente repetidor de discursos e teorias sobre as quais não se tem domínio e certeza.

A PSICOPEDAGOGIA

Os primeiros centros psicopedagógicos foram fundados na Europa em 1946, por J Boutonier e George Mauco, com direção médica e pedagógica. Esperava-se através da união Psicologia-Psicanálise-Pedagogia, conhecer a criança e o seu meio, para que fosse possível compreender o caso para determinar uma ação reeducadora.

Conforme a psicopedagoga (Alicia Fernández apud BOSSA, 2000), a Psicopedagogia surgiu na Argentina há mais de 30 anos e foi em Buenos Aires, sua capital, a primeira cidade a oferecer o curso de Psicopedagogia.

> *Na década de 70, chegou ao Brasil, inicialmente sendo uma ação subsidiada da medicina e da psicologia, cujas dificuldades de aprendizagem nesta época eram associadas a uma disfunção neurológica denominada de disfunção cerebral mínima (DCM), servindo para camuflar*

> *problemas psicopedagógicos ((Alicia Fernández apud BOSSA, 2000, p. 48-49)).*

Apesar da visão das duas áreas, medicina e psicologia, possuírem uma formação independente, percebe-se que ambas se complementam, assim o Brasil recebeu contribuições para o desenvolvimento da área psicopedagógico, de profissionais argentinos, como: Sara Pain, Jacob Feldman, Ana Maria Muniz, Jorge Visca, dentre outros. A formação do psicopedagogo foi regulamentada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em cursos de pós-graduação e especialização. Ocorrendo em caráter regular e oficial desde a década de 70 em instituições universitárias.

A psicopedagogia refere-se a um saber existencial às condições subjetivas e relacionadas, especialmente a família e a escola, e o psicopedagogo cumpre o papel de compreender as variadas dimensões da aprendizagem.

O Psicopedagogo Institucional exerce atividades em organizações como a escola e tem como objeto auxiliar a aprendizagem dos alunos que fracassam e/ou proporem estratégias de prevenção ao fracasso escolar, em outras palavras, é o estudo das características da aprendizagem humana, bem como o tratamento e prevenção de dificuldades que possam surgir neste processo:

> *"O psicopedagogo é como um detetive que busca pistas, procurando selecioná-las, pois algumas podem ser falsas, outras irrelevantes, mas a sua meta fundamentalmente é investigar todo o processo de aprendizagem levando em consideração a totalidade dos fatores nele envolvidos, para, valendo-se desta investigação, entender a construção da dificuldade de aprendizagem." (RUBINSTEIN, FERMINO, 1996, p.128).*

Nota-se também seu importante papel em um novo momento educacional, a inserção e auxílio dos alunos com necessidades educativas especiais, chamada de inclusão. Entende-se que colocar os alunos com necessidades especiais em sala de aula e não lhe oferecer suporte, e não criar estratégias para sua permanência inviabiliza desenvolvimento desta criança na escola. Faz-se necessário um acompanhamento e estimulação desta criança para que suas aprendizagens sejam efetivas.

Ainda na instituição escolar, seu trabalho deve ser pensado no campo da socialização e conhecimentos disponíveis, na promoção do desenvolvimento cognitivo e na construção de regras de conduta.

A CRIANÇA E A FAMÍLIA

Segundo Aries (1981), a criança diferencia-se do adulto não apenas por sua idade, mas também pela maturidade e por comportamentos típicos. É um período de grande desenvolvimento físico e psíquico, que envolve graduais mudanças em seu comportamento e aquisição das bases de sua personalidade. A distinção entre ela e o adulto é complexa,

visto que está associada à cultura, ao momento histórico e aos papéis determinados pela sociedade. Papéis esses, resultados da classe socioeconômica em que a criança está inserida.

Com o passar do tempo, a infância foi vista de diversas maneiras, instituições foram criadas para amparar o menor em situação irregular, leis foram formuladas com o intuito de protegê-lo, experiências de atendimento foram implementadas com o objetivo de acabarem com o abandono e a criminalidade, métodos para sua educação e reeducação surgiram a partir de diagnósticos alarmantes.

Não há como conceituar a criança considerando unicamente sua “natureza infantil”, desvinculando-a das relações sociais. Áries (1981) evidencia que:

> *A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidos e difundidos, tendo sido modificados a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstra que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma. (Áries, 1981, p.23).*

As complexas transformações políticas, sociais e econômicas ocorridas no mundo, coincidem com as mudanças da vida familiar. Segundo Rizzini as transformações têm impacto profundo na vida das crianças e nos cuidados com as mesmas, como a diminuição no número de integrantes das famílias, a diminuição do tempo de convivência entre os membros devido ao trabalho, o declínio da união formal e a tendência das famílias serem menos estáveis.

A família pode ser considerada o primeiro contato da criança com a vida em sociedade e, portanto, influenciada por ela. Nesta interação, vai construindo-se uma teia de saberes, cujos membros dessa sociedade são parceiros, cada um contribuindo com seus conhecimentos, práticas, valores e crenças.

A família desempenha um papel muito importante no processo de aprendizagem dos alunos, em alguns casos nota-se que os pais não querem enxergar a criança com suas dificuldades. O vínculo afetivo é primordial para o bom desenvolvimento da criança. A atuação psicopedagógica entende a importância de incluir os pais no processo de desenvolvimento dos seus filhos, por intermédio de reuniões e possibilitando o acompanhamento do trabalho realizado junto aos professores.

Mudanças afetaram significativamente aspectos pessoais e sociais, interferindo fortemente na vida familiar. A família é o primeiro vínculo da criança, sendo responsável por grande parte da sua educação e da sua aprendizagem. E é por meio desta aprendizagem que a criança é inserida no mundo cultural e começa a construir conhecimentos e saberes.

Nota-se que a fragilidade dos laços afetivos nos “arranjos” familiares contemporâneos compromete o que seria essencial para formação de nossas crianças e adolescentes. Basta observação mais atenta para percebermos os alunos (as) com melhores desempenhos comportamentais no ambiente escolar, são aqueles que dispõem de uma efetiva presença e monitoria de autoridades afetivas. Pais\mães que conseguem assumir suas responsabilidades afetivas, estabelecendo importante parceria com a escola, ao invés de serem omissos, culpá-la e atribuir funções que não pertencem à mesma.

Nos dias atuais é comum assistirmos crianças e adolescentes sofrendo pela carência de seus pais, expostos aos estímulos das mídias, dos jogos eletrônicos, da erotização precoce, futilidades, dos modelos de “sucesso” da TV e ao consumismo doentio. Temos que refletir sobre o papel da escola e família diante da sociedade contemporânea que reproduz indivíduos carentes de afetividade.

A escola preparada, com profissionais qualificados e valorizados vai ter condições de acolher a demanda de crianças e adolescentes contemporâneos. Porém, seu desempenho será prejudicado se os cuidadores (pai ou mãe) ou responsáveis não assumirem seu importante compromisso na formação de seus filhos.

ATUAÇÃO EM CONJUNTO: EDUCADOR E PSICOPEDAGOGO

> *“Ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo e subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a construção de conhecimentos e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante (FERNANDEZ, 2001, p.30).”*

Portanto, entende-se que ensinar e aprender são processos interligados. Não podemos pensar em um, sem relação com o outro. Ainda segundo Fernandez (2001, p.29), “entre o ensinante e o aprendente, abre-se um campo de diferenças onde se situa o prazer de aprender”.

Para Fermino (2001) as evidências sugerem que um grande número de alunos possui características que requerem atenção educacional diferenciada. Neste sentido, um trabalho psicopedagógico pode contribuir, auxiliando educadores a aprofundarem seus conhecimentos sobre as teorias de ensino e aprendizagem, assim como suas contribuições de diversas áreas do conhecimento, redefinindo-as e sintetizando-as numa ação educativa.

Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. O professor é coautor do processo de aprendizagem dos alunos e por isso, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente. O conhecimento como cooperação, criatividade e criticidade estimula a liberdade e a coragem para transformar, sendo que o aprendiz se torna principal responsável por sua aprendizagem.

O professor deve exercer sua habilidade de mediador das construções de aprendizagem, intervindo para promover mudanças.

> *A participação do professor, por inteiro, (corpo, organismo, inteligência e desejo) nessa relação, na sala de aula, no processo ensino-aprendizagem demanda a participação dos alunos também por inteiro. O organismo, transversalizado pela inteligência e o desejo, irá se mostrando em um corpo, e é deste modo que intervém na aprendizagem, já corporizado. (FERNÁNDEZ, 1990, p.62).*

Ainda segundo Fernández (1991) todo o indivíduo tem a sua modalidade de aprendizagem, ou seja, meios, condições e limites para conhecer. Cada ser humano é uma criação única, possuem uma série de talentos, capacidades e maneiras de aprender. Cada um apoia em diferentes sentidos para captar e organizar a informação.

O educador deve promover a aprendizagem significativa, incentivando as habilidades de seus aprendizes e mostrando para cada um deles a sua verdadeira potencialidade. Nesta perspectiva, refletir sobre a importância do direito de aprender e da necessidade de um psicopedagogo na instituição escolar é algo essencial no planejamento escolar.

> *A aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. Nesse processo, que é não literal e não arbitrário, o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados, e adquire mais estabilidade. (MOREIRA, 2000, p. 3).*

Toda aprendizagem só é, de fato, significativa quando inserida de forma ativa na realidade. Apresentar projetos, desenvolver novas ideias, resolver problemas, aplicar conceitos em sua vida prática, tornam-se facilitadores do aprendizado.

A ÁREA DE ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO AMBIENTE ESCOLAR

O psicopedagogo está apto a atuar em prol de melhorias no processo educativo de crianças, jovens e adultos. A Psicopedagogia Institucional, voltada aos transtornos de aprendizagem em ambientes de ensino, como as escolas, é fundamental para garantir que os conteúdos possam ser assimilados e os alunos tenham a oportunidade de desenvolver o seu raciocínio, inteligência, imaginação, criatividade, entre outros aspectos.

O psicopedagogo pode avaliar o aluno com o intuito de identificar possíveis situações que interferem em seu desempenho escolar. Dessa forma, a atuação do profissional visa garantir o bom andamento das atividades, além de possuir uma importância significativa para a inclusão escolar.

Além disso, o psicopedagogo possui um importante papel para intervenção junto à família dos alunos, visto que o ambiente familiar também influencia no aprendizado e desenvolvimento infantil.

A psicopedagogia surge para somar com o trabalho do professor, visto que estuda os processos de aprendizagem, ou seja, os mecanismos do aprender e do não aprender, o que interfere, suas dificuldades e os transtornos de aprendizagem. Propõe-se a analisar a instituição educacional como um todo, a fim de auxiliar no sucesso educacional do aprendiz. Está relacionado com o prevenir ou com o solucionar o fracasso escolar.

Sua importância nas instituições escolares constitui-se, a princípio, na junção de dois saberes, a psicologia e a pedagogia, visto que se trata de uma ciência que estuda o processo de aprendizagem humana, tendo como objetivo a construção e reconstrução do conhecimento. Seu objeto de estudo é o sujeito em processo de aprendizagem e esta aprendizagem está relacionada com o próprio sujeito e o objeto, com o sujeito e o meio. Ou seja, está comprometida com qualquer modalidade de aprendizagem e de ensino.

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

> *"Como expressão de significados que têm o brincar como referência, o lúdico representa uma oportunidade de (re) organizar a vivência e (re) elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto da sociedade. Pode contribuir, por um lado, com a alienação das pessoas: reforçando estereótipos, instigando discriminação, incitando a evasão da realidade, estimulando a passividade, o conformismo e o consumismo; por outro, o lúdico pode colaborar com a emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo da reflexão crítica, da construção coletiva e a contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade". (GOMES, 2004, p.146)*

Para a psicopedagogia, como a área que trabalha o processo de aprendizagem e suas dificuldades, torna-se relevante que os profissionais busquem recursos variados para executarem suas funções, e em meio a tantos, aparecem os jogos, as brincadeiras, a informática, a música, o desenho e tantos outros importantes suportes para o momento em questão.

Segundo Fernandez (2001), a aprendizagem se dá através da interação do homem com o meio, cuja aquisição de conhecimentos é contínua. A partir de novos dados vão surgindo novas possibilidades cada vez mais elaboradas.

Segundo Lopes (2005):

> *"Os métodos tradicionais de ensino estão cada vez menos atraentes para a criança, ela quer participar, questionar, atuar e não consegue ficar horas a fio sentadas ouvindo uma aula expositiva." (Lopes, 2005, p.22).*

A partir do que foi exposto, percebe-se a dificuldade com que algumas escolas lidam com a constante mudança em que a sociedade se encontra, fazendo com que seus métodos de ensino se tornem obsoleto. Muitas, não estão preparadas para trabalhar com crianças que saiam do padrão de comportamento esperado.

Levando em conta que a educação infantil é à base da formação sócio educacional de todo cidadão, o lúdico apresenta-se como um excelente recurso pedagógico, que envolve o aluno, permitindo desenvolver-se de forma físico, moral e cognitiva, tornando a aprendizagem menos mecânica, mais significativa e prazerosa para a criança, visando à superação das dificuldades de aprendizagem, tendo em vista a construção do conhecimento e do saber por parte do educando.

A educação lúdica contribui para a formação do aluno, possibilitando um enriquecimento pedagógico e de valores culturais. Como instrumento de investigação permite à criança expressar-se de maneira livre e prazerosa, fazendo com que revelem aspectos que não aparecem em situações mais formais.

Para Belloni (2005):

> *Oportunizar momentos em que as crianças possam brincar nas escolas, e não somente durante os intervalos de aula e apenas no pátio da escola, é importante para o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. [...] Sendo esta modalidade uma importante forma de a criança se relacionar e conhecer o mundo, além de lhe propiciar prazer, também é fundamental para o seu desenvolvimento já que é através das brincadeiras que as crianças representam papéis, imitam, comunicam-se, desenvolvem a atenção e a imaginação. (BELLONI, 2005, p.2).*

Sempre que o educador incentiva em seus alunos o interesse por pesquisas, desenvolvimento de trabalho em grupo, a busca por respostas através do lúdico, estará proporcionando um aprendizado prazeroso diante da atividade proposta e, consequentemente, ao assimilar novos conceitos terá uma aprendizagem cognitiva com êxito.

A atividade lúdica acaba se tornando um instrumento facilitador do processo de aprendizagem. O brincar permite que a criança tenha mais liberdade para criar, pensar, construir o conhecimento e se expressar, auxiliando no desenvolvimento de habilidades. As atividades lúdicas despertam a curiosidade infantil e a constante busca pelo novo.

Para o psicopedagogo, o aluno constrói a aprendizagem a partir da sua interação com um novo elemento e por meio dessa ação, desenvolve o cognitivo, buscando a aquisição de novos saberes. Sendo a atividade lúdica uma ferramenta para auxiliar o profissional no diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem.

Por meio das brincadeiras a criança interage com todos ao seu redor, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, cognitivas e também da relação de afetividade entre os educandos, que estabelecem laços de amizade e adquirem conhecimentos.

> *"A educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente possibilita um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do*

> *conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio." (ALMEIDA, 2003, p.57).*

Possibilita um enriquecimento pedagógico e de valores culturais, ensinando a respeitar as opiniões dos outros, contribuindo para a formação do infante.

Segundo Vygotsky (2007), o brinquedo apresenta forte influência no desenvolvimento da criança. Através dele, o aluno cria situações de imaginação, dando espaço para a fantasia. A criança pode inventar um brinquedo usando sua criatividade, imaginação, conhecendo suas potencialidades. Para ela, quanto mais o brinquedo se aproximar de sua realidade, maior valor terá. Desta forma, pode ajudar na exteriorização de muitos sentimentos, um único brinquedo pode ser uma boneca ou a representação de sentimentos e emoções. Um exemplo, uma criança que agride sua boneca, pode estar manifestando angústias.

> *Quando brinca, a criança apropria-se de uma linguagem simbólica através da qual recria elementos da realidade imediata, atribuindo-lhes novos significados. Através da brincadeira ela desenvolve atividades rítmicas, melódicas, fantasia-se de adulto, produz sonhos, danças, inventa histórias. Os gestos, os objetos e os espaços valem e significam aquilo que aparentam ser (SANTANA, 1995, p. 90).*

Os brinquedos tradicionais, como a bolinha de gude, também podem ser educativos quando orientados de forma adequada pelo professor, visto que ajudam na integração social e afetiva do educando.

Brincando, a criança mostra sua espontaneidade e sua criatividade. Brincando a criança se humaniza, aprende a conciliar de forma efetiva a afirmação de si mesma à criação de vínculos afetivos duradouros. Explorando o meio ambiente criando situações, se relacionando, tendo capacidade crítica, ampliando sua visão de mundo, firmando assim, suas raízes em sociedades, constituindo-se não apenas como uma preparação à vida adulta, mas como uma atividade que contém finalidade em si mesma, que é buscada no movimento vivido.

O ato de jogar é tão antigo quanto o próprio homem, em cada cultura o jogo pode apresentar um sentido específico, um significado diferente. Se utilizado de forma adequada, o educador poderá utilizá-lo para ensinar o respeito ao outro, o trabalho em grupo e assim, preparar o aluno para a vida em sociedade. Cada jogo tem seus objetivos e características próprias, cabe observar qual deverá ser aplicado no momento correto. No âmbito da construção da aprendizagem, como a matemática, auxiliam o educando na aquisição de conhecimento. Já em outros momentos, podem auxiliar no desenvolvimento afetivo, físico-motor e social.

O autor Schiller (2001), escreveu que “O homem só é completo quando brinca”. À medida que a criança brinca, imita a realidade na qual vive, ou seja, através da brincadeira, transmite a realidade. Para o psicopedagogo, surge como aliado no desenvolvimento do trabalho em grupo e da autonomia.

Os jogos podem ser classificados de muitas formas, baseando-se em critérios adotados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do psicopedagogo se corporifica tanto na formação dos profissionais da Educação Infantil, quanto em campo direto com os pais. Sob a ótica de quem conhece cada fase da infância e se aprofundou em conhecimentos específicos de sua área, é possível realizar um diagnóstico psicopedagógico da criança, do grupo e da instituição, propondo reflexões e melhorias para a mesma, levando todos ao crescimento pessoal e profissional.

O assessoramento aos profissionais, além de revalorizar o papel dos mesmos, possibilita apropriação de novos conhecimentos e formação de identidade, permitindo aos educadores transformação de antigas práticas, buscando uma práxis educativa mais crítica e voltada à criança. Caracterizando esta formação como crucial para o desenvolvimento integral da criança, o psicopedagogo além de garantir que direitos básicos como o brincar sejam resgatados nas práticas das Instituições que atendem este público-alvo, ainda oportuniza ao grupo de trabalho condições para a construção de espaços que favoreçam a interação das crianças entre si, com os adultos, com os ambientes e com os objetos.

Os benefícios do trabalho do psicopedagogo neste campo de atuação podem trazer ganhos incomensuráveis, uma vez que auxilia na melhoria da qualidade de ensino, através do investimento na formação continuada do grupo, vindo de encontro a uma Educação Infantil que valorize as múltiplas infâncias e torne todos -crianças e profissionais- protagonistas de sua própria história e produtores de cultura.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillipe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara, 1981

APPOLINÁRIO, Fábio. Dicionário de Metodologia Científica – Um Guia para a Produção do Conhecimento Científico. São Paulo: Atlas, 2004.

BARBOSA, LMS. A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar. Curitiba: Expoente; 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998. v. 1, 2 e 3.

BOSSA, Nadia. Conexão Professor. Disponível em http:/www.conexaoprofessor.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=3822 Acesso em 03 de janeiro de 2021.

COELHO, Maria Teresa. Problemas de Aprendizagem. Editora Ática, 1999

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000.

FERMINO, Fernandes Sisto; BORUCHOVITCH, Evely; DIEHL, Tolaine Lucila Fin.Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FERNANDES, Alícia. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artmed, 1990.

Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

KRAMER, Sônia (org.). Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, M. G. Jogos na educação – criar, fazer, jogar. São Paulo: Cortez, 2005

OLIVEIRA, Mari Ângela Calderari. Psicopedagogia: a instituição educacional em foco. Curitiba: IBPEX, 2009.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Forense Universitária, 23. Ed., Editora Forense Universitária, São Paulo, 1998-b.

PENIN, Sonia T. S; VIEIRA, Sofia. L. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). Gestão da escola – desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PORTO, Olívia. Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

RUBINSTEIN, Edith. A especificidade do diagnóstico psicopedagógico. In: Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTANA, Marli Pires de. Brinquedoteca: Sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artmed, 1995.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 7ª Ed. São Paulo, Martins Fontes: 2007.

SILVANA COCHETTE CHONSO

Graduação em Letras Licenciatura Plena pela Universidade de Guarulhos - UNG (2006); Pós-graduada em Contação de Histórias pela Faculdade Paulista de Communicação (2019); Professora de Educação Infantil no CEI Vila Praia da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Historicamente o lúdico está presente nas formas espontâneas de expressão infantil, permitindo a criança colocar-se no mundo, estar em contato com a natureza, manifestando-se e comunicando sentimentos e necessidades do seu cotidiano. Ao longo do desenvolvimento da maturidade, o brincar, a imaginação, a fantasia e a criatividade perdem lugar para a racionalidade e a censura em nome dos ajustamentos sociais. No entanto, a arte e o lúdico além do seu caráter espontâneo e aprazível, estão presentes em contextos terapêuticos e educativos, proporcionando reabilitação, compreensão, aquisição de habilidades, desenvolvimento e acolhimento. A psicologia somada à propiciação do brincar, da afetividade, do processo criativo, da espontaneidade e da expressão por meio das artes (pintura, poesia, desenho, modelagem), jogos, música e fábulas, é capaz de desencadear a exploração e o contato com a subjetividade e objetivação do indivíduo, conferindo-o um espaço terapêutico, afetivo, de socialização, autoconhecimento e desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Palavras-chave: Brincar; Ludicidade; Aprendizagem; Cultura.

INTRODUÇÃO

Este artigo mostrará inicialmente as influências da relação estabelecida entre a cultura infantil, a ludicidade e o desenvolvimento psicomotor, justificando a potencialização no desenvolvimento da criança e em uma maior socialização com o meio em que vive, bem como na resolução de alguns problemas de aprendizagem que eventualmente podem surgir de forma acentuada na atualidade, em decorrência de mudanças que se têm observado desta prática cultural infantil. Isso, considerando as características atuais inerentes ao

desenvolvimento infantil, no qual a brincadeira, que já privilegiou a vivência motora, hoje prioriza a velocidade de informações através dos facilitadores tecnológicos de multimídia.

É fato que o corpo acumula experiências, adquire com o tempo novas destrezas, automatiza os movimentos de maneira a produzir ações originais ou culturais de comportamento. Por assim ser, Trabalharemos as seguintes questões no artigo:

1- Quais as implicações da ludicidade e da psicomotricidade para o processo de desenvolvimento da criança?

2- Por que é tão importante vivenciar os estágios lúdicos e psicomotores no desenvolvimento infantil, observando os aspectos significativos e funcionais para a aprendizagem das primeiras letras e números?

Brougère (1981) caracteriza o brincar como uma atividade essencial na formação cultural da criança e faz alusão ao jogo como um objeto complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura e frisa o fato de que ele está inserido em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem razão de ser.

Nas contribuições procedentes do campo da psicologia sócio histórica, Vygotsky (1896-1934) apresenta o papel que o jogo exerce no desenvolvimento da criança. Nos chama a atenção para a investigação das necessidades das crianças, suas motivações e tendências que se manifestam e como elas se satisfazem ao brincar. Desta forma é possível, segundo Vygotsky, compreender os avanços nos diferentes estágios de desenvolvimento. E Vygotsky nos trouxe ainda uma reflexão sobre aquilo que a criança, ao realizar uma tarefa, é capaz de aprender por si só e quando necessita da orientação de uma terceira pessoa. A distância entre essas duas possibilidades de resolver um determinado problema foi denominada por ele de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD). A contribuição os estudos de Wallon (1879-1962), complementam um fator importante para a formação da personalidade do ser humano, destacando a afetividade que, associada diretamente a motricidade, deflagra o desenvolvimento psicológico. Wallon (2007) ressalta o papel que as aquisições motoras desempenham progressivamente para o desenvolvimento individual. Segundo ele, é pelo corpo e pela sua projeção motora que a criança estabelece a primeira comunicação (diálogo tônico) com o meio, apoio fundamental do desenvolvimento da linguagem.

É a incessante ligação da motricidade com as emoções, que prepara a gênese das representações que, simultaneamente, precede a construção da ação, na medida em que significa um investimento, em relação ao mundo exterior. A teoria pedagógica de Piaget (1977) para a prática da educação infantil também merece destaque porque alguns princípios básicos que a orientam e enfocam a importância da ação, o simbolismo, a

atividade de grupo e a integração das áreas do conhecimento, tem como eixo central as atividades corporais.

A CULTURA, O CORPO E O LÚDICO

Os Jogos, os brinquedos, o brincar, as cirandas, as rodas, as cantigas, sempre tiveram um papel muito importante na vida das crianças, dos adolescentes como também dos adultos e estão presentes na história da humanidade, na construção cultural e social de um povo, desde as mais remotas civilizações.

O conceito de cultura é entendido por Bosi (apud FERNANDES, 1998, p.3), como “ato no tempo”, como trabalho e ato de criação que envolve os diferentes tipos de produções e práticas sociais que são espelho de uma lógica de explicação, de uma forma de ver, sentir e de se relacionar com a vida e com os fenômenos naturais, sociais, psicológicos; lógica essa que ordena e fornece significação e sentido às coisas do mundo, tornando-se inteligível. Nisto entre costumes, hábitos, crenças, língua, o imaginário... O mundo não pode ser reduzido à cultura nem tampouco, pode ser entendido sem ela. Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que lhe asseguram sua sobrevivência, seu bem estar, sua segurança, bem como são mediadores da relação deste pequeno ser com o mundo.

Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo-lhes significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história. Toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela.

BROUGÈRE (2010, p. 41) menciona com frequência a impregnação cultural, ou seja, o mecanismo que a criança usa como elementos culturais de sua vivência, e passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas.

Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um banco de imagens consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções.

Em seu livro “Brinquedo e Cultura”, Brougère afirma: A cultura lúdica está imersa na cultura geral à qual a criança pertence. Ela retira elementos do repertório de imagens que representa a sociedade no seu conjunto; é preciso que se pense na importância da imitação na brincadeira.

A cultura lúdica incorpora, também, elementos presentes na televisão, fornecedora generosa de imagens variadas (BROUGÈRE 2010, p.56).

O conceito de cultura, na concepção de Valsiner (apud BROUGÈRE, 2010), refere-se à organização estrutural de normas sociais, rituais, regras de conduta e sistemas de significado compartilhados pelas pessoas que pertencem a certo grupo etnicamente homogêneo.

Arantes (apud FERNANDES, 1998), afirma que:

> *"nossa vida cotidiana é perpassada por informações, gostos e práticas de origens diversas, logo, pode-se falar na existência de uma pluralidade de contextos culturais, fruto de experiências diversas estabelecidas com o real e que expressam características de ordem étnica, socioeconômico, etário, dentre outras. Há duas facetas da cultura que são indistinguíveis: a cultura como entidade coletiva (significados compartilhados coletivamente) e a cultura como entidade pessoal (versão pessoal). (Arantes apud FERNANDES, 1998, p.3).*

As crianças entram em contato o tempo todo, durante a brincadeira, com signos produzidos pela cultura à qual pertencem. Para Brougére (2010), a brincadeira de casinha, os brinquedos de guerra, os heróis da televisão ou a sandalinha da dançarina de axé são elementos que encerram em si significados e ideologias. Neste sentido é que ocorre a bidirecionalidade da transmissão cultural, pois a atividade de brincar da criança é estruturada conforme os sistemas de significado cultural do grupo a que ela pertence. Entretanto, esta atividade é simultaneamente reorganizada no próprio ato de brincar da criança, de acordo com o sentido particular por ela atribuído às suas ações, em interação com seus pares ou com os membros mais competentes de sua cultura. Nesse processo, tanto os significados coletivos quanto os sentidos pessoais são remodelados e redefinidos continuamente.

O jogo e o brincar supõem uma relação dual, onde a criança pode brincar com os significados para mediar simbolicamente a internalização da cultura, promovendo saltos qualitativos no seu desenvolvimento.

> *A assimilação da cultura, mediada pela brincadeira, possui uma função subjetiva, em que a criança resgata, organiza e constitui seu mundo. O comportamento da criança recebe influências dos costumes e objetos de sua cultura (REGO, 2010, p.59).*

Inicialmente, sua atividade psicológica é bastante elementar e determinada por sua herança biológica. Compreender a relação do homem com o mundo por meio da ludicidade significa entender as raízes histórico-sociais do desenvolvimento humano e a mediação simbólica .

> *Para Vygotsky, há dois elementos básicos responsáveis por esta mediação, o Instrumento e o Signo. O instrumento tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o signo, regula as ações sobre o psiquismo das pessoas (VYGOTSKY 2011, p.53).*

Vygotsky faz uma interessante comparação entre a criação e a utilização de

instrumentos como auxílio nas ações concretas e os signos, denominados por ele “instrumentos psicológicos”, os quais possuem a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas e, portanto, internas ao indivíduo.

Ainda de acordo com Vygotsky:

> *A intervenção e o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VYGOTSKY 2011, p.54).*

Vygotsky (2011) enxergará no brinquedo uma contribuição para o desenvolvimento inclusive da língua escrita, já que nele ocorre uma representação do significado.

Vygotsky ressalta que os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida da criança. Aos poucos, as interações com seu grupo social e com os objetos de sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento.

É importante ressaltar que a cultura, entretanto, não é pensada por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações”, em que seus membros estão em constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.

A cultura dispõe de certa autonomia, de um ritmo próprio, mas só pode ser entendida em interdependência com a cultura global de uma sociedade com todas suas especificidades.

> *A cultura lúdica recebe estruturas da sociedade, conferindo-lhe um aspecto específico. É o que acontece com a diferença de gênero que provém da sociedade, mas adquire traços específicos na cultura lúdica (BROUGÉRE, 2010, p.55).*

O jogo é anterior à cultura e o responsável por sua origem na espécie humana. O primeiro produto propriamente “cultural” do jogo é provavelmente o ritual e, portanto, a esfera do sagrado: é do jogo que a cultura aprende a criar um tempo e espaço considerados “sagrados”.

AS CANTIGAS DE RODA

> *A roda cantada é uma atividade lúdica que se caracteriza pela formação em círculo, no qual as crianças geralmente se dão as mãos, deslocando-se para uma ou outra direção, cantando, simultaneamente, uma música (a uníssona ou dialogada) que pode conduzir a uma ação coreografada (GARCIA e MARQUES, 2001, p. 13).*

Novaes diz que:

> *a roda é o princípio do grupo, dá a sensação de união, de um todo ao qual se pertence. Daí a satisfação que a criança sente em estar de mãos dadas com seus coleguinhas, de cantar e movimentar-se ao som da melodia, de*

> *participar de um grupo em que todos fazem os mesmos gestos. Podemos então afirmar que a roda se constitui no primeiro passo para o ajustamento social da criança (NOVAES, 1986, p. 7).*

O interesse da criança por jogos e brincadeiras coletivas acontece aproximadamente aos quatro anos de idade. O brinquedo de roda então é indicado principalmente para crianças nesta faixa de idade, dos quatro aos seis anos (NOVAES, 1986). É quando a criança começa a ter a percepção das tradições folclóricas e do senso rítmico, deixa de lado a timidez e o egocentrismo para partilhar e compartilhar a presença do outro. Quando classifico as cantigas de roda quanto a sua formação, encontro brincadeiras como:

a) Roda simples – crianças em círculo com mãos dadas. Exemplo: A canoa virou; Peixe Vivo; O galo e a galinha.

b) Com um elemento no centro. Exemplo: Ciranda – Cirandinha; A barata.

c) Com dois ou mais elementos no centro da roda. Exemplo: Terezinha de Jesus; Pombinha branca.

d) Com um elemento fora da roda. Exemplo De abóbora vai melão; Pai Francisco.

e) Com elemento dentro e fora da roda. Exemplo: Rosa Juvenil; Margarida.

f) Com duas rodas independentes. Exemplo: O meu belo castelo.

g) Rodas concêntricas. Exemplo:

1. Voltadas para o centro: A carrocinha;

2. Frente a Frente: Pombinha.

h) Roda e fileira independente ao lado. Exemplo: Três solteiros. As rodas cantadas apresentam inúmeras feições.

Além das diferentes formações iniciais, estas brincadeiras têm características ligadas à escolha de elementos para o desempenho de papéis principais; à penitência incorporada à brincadeira; à letra (presença de rimas, repetição de palavras); à música (uso de melodia, ausência de melodia, harmonia, andamento musical, ritmo).

Analisar as letras das cantigas de roda, para muitos, causa certa estranheza, pois assim como algumas quadrinhas, parlendas e trava-línguas, não exprimem pensamentos puramente infantis.

> *Como provieram de jogos e danças que se realizavam nos salões e nos quais tomavam parte moças e rapazes de nossa sociedade, ao caírem no domínio infantil, as letras e quadras conservaram as características de origem, e passaram de geração em geração constituindo hoje uma tradição popular lúdica (NOVAES, 1986, p.10).*

Friedmann (2011, p. 127), apresenta em seu livro alguns exemplos de cantigas de roda, que tem como principal elemento a música, e que demonstram variação de letra de acordo com a região em que são praticadas. Exemplo:

A canoa virou. Cantiga de roda, onde uma das crianças fica no centro.

A canoa virou
Por deixar ela virar
Foi por causa da Fulana
Que não soube remar
Tirilim pra cá
Tirilim pra lá
A fulana é velha
E não quer se casar.

OS BRINQUEDOS CANTADOS

Qualquer criança gosta de experimentar, observar, descobrir e explorar o meio que a cerca, acumulando experiências, habilidades e conhecimentos práticos e intelectuais. É brincando que a criança aprende a manifestar o seu próprio espírito criador; enquanto brinca lhe são transmitidas as bases educacionais e tradicionais de sua cultura (HEYLEN, 1987).

Os brinquedos cantados ou jogos com música consistem em usar o próprio corpo para brincar e se divertir, não sendo necessários instrumentos ou equipamentos para tal.

O ato de brincar está profundamente arraigado em cada povo, cuja identidade cultural pode ser encontrada nos jogos e brinquedos que criou (NOVAES, 1987).

Existem muitos tipos de brinquedos e brincadeiras cantadas. Tanto as brincadeiras, bem como os jogos, se utilizam das parlendas, das cantigas de roda, das quadras, dentre outros, para serem realizadas. Se analisar os brinquedos cantados e seus aspectos principais, é possível classificá-los como formação de fileiras, em colunas ou filas, grupos unidos e grupos dispersos. Se organizadas em fileiras, as crianças podem estar dispostas em uma ou duas fileiras, de mãos dadas, de pares enfileirados, braços dados em forma de arco, braços estendidos sustentados no ombro do colega. Se estiverem em coluna ou fila, podem estar dispostas em uma ou duas filas destacadas (Passarás) ou em pelotão (Marcha soldado).

Heylen (1987) afirma:

> *O interesse e desejo de brincar com os outros e participar dos jogos de grupo é inato à criança. Assim se formam os grupos de crianças de ambos os sexos e idades variadas. São nestes grupos que a criança aprende a viver; a vencer e ser vencida, a liderar ou obedecer, a respeitar e a ser respeitada, a tomar iniciativa e decisões, a mudar seu comportamento se necessário, criar respostas novas e tomar consciência do mundo que a rodeia (HEYLEN, 1987, p. 121).*

Existe uma grande variedade de brinquedos cantados. Eles podem ser divididos nas brincadeiras assim classificadas: Aprisionar (Coelhinho na toca); Pegar (o gato e o rato); Correria, esconder, rodar (cobra-cega); Beijo, abraço e aperto de mão, competição, execução de tarefas, bater palmas (Eu com as quatro); Força (Passa, passa, passará); Pular (Amarelinha, Sapata);

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir que a prevenção e a estimulação são melhores que o diagnóstico e a intervenção. Entretanto, muitas das crianças e estudantes precisam do diagnóstico e da intervenção por não terem tido a oportunidade de serem estimulados na época adequada.

Mas ainda há tempo! Durante toda a vida, mas na infância de forma muito especial, o ser humano passa por grandes transformações em termos de atividades, gestos e posturas.

É preciso conhecer estas transformações para poder compreender as necessidades da criança, estimulá-la e, acima de tudo, contribuir para que se desenvolva harmoniosamente, guardando para a vida adulta uma imagem positiva de si mesma e de seu corpo.

Uma criança bem estimulada é mais feliz e se torna um adulto também mais feliz. Os responsáveis passam a ter mais orgulho das conquistas de seus filhos e a repensar seus valores.

Todos nós devemos criar condições para que as crianças possam desenvolver suas potencialidades em sua plenitude. Manipulando objetos, conversando, contando histórias, dramatizando é que as crianças utilizam as diferentes formas de comunicação. Desta forma ampliam sua linguagem, expressando-se e compreendendo cada vez melhor a si, aos outros e ao mundo que as cerca.

Considerando as características atuais inerentes ao desenvolvimento infantil, no qual a brincadeira, que já privilegiou a vivência motora, hoje prioriza a velocidade de informações por meio dos facilitadores tecnológicos de multimídia, a ludicidade é um assunto que tem despertado muito interesse e conquistado grande espaço, principalmente na educação infantil.

O brinquedo, o jogo e a brincadeira são integrantes fundamentais da infância e seu uso permite um trabalho pedagógico que possibilite a produção do conhecimento e o desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. de. Manual de psiquiatria infantil. Tradução de Paulo Cesar Geraldes e Sonia R. Pacheco Alves. Rio de Janeiro, Editora Masson do Brasil Ltda., 1980.

ALMEIDA, Geraldo P. Teoria e Prática em Psicomotricidade. 6. ed. RJ: Walk Ed. 2009).

ALVES, Rubem. A Educação dos Sentidos e mais. São Paulo, Verus Editora, 6ª ed., 2010.

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade: educação e reeducação. 2ªed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BEE, Helen. O Ciclo Vital. Tradução: Regina Garcez. Porto Alegre, Artmed, 1997.

BOTELHO, S. Jogos e Brincadeiras na educação Infantil publicado 26/11/2008 por Silvia Botelho e, http:/ www.webartigos.com/. BLOG DO PROFESSOR LACERDA: Origem da palavra Lúdica. 07jan. 2021 (http://antoniogomeslacerda.blogspot.com).

BRANDÃO, Samarão. Desenvolvimento Psicomotor da Mão. Rio de Janeiro, Enelivros, 1984. BRASIL- Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacionais, n° 9394/96, de 20 dez. 1996.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez , 2010.

CHAZAUD, Jaques. Introdução á Psicomotricidade. São Paulo. Manole, 1976.

COSTE, Jean-Claude. A Psicomotricidade. Tradução: Álvaro Cabral. 4ªed. Rio de Janeiro, Editora Guanabara Koogan S.A., 1992.

COMISSÂO GAÚCHA DE FOLCLORE. Para Compreender e Aplicar o Folclore na Escola. Rio Grande do Sul, 2000.

DE MEUR, A. de e STAES, L. Psicomotricidade: Educação e reeducação. São Paulo: Manole, 1984.

FERES, Josette S. M. Música e Movimento Orientação para Musicalização Infantil. Jundiaí, SP: J. S. M. Feres, 1998.

FERNÀNDEZ, Alícia. A Inteligência Aprisionada. Tradução: Iara Rodrigues. Porto Alegre, Artmed, 1991.

FRIEDMANN, Adriana. A Arte de Brincar: Brincadeiras e Jogos. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HEYLEN, Jaquecline. Parlenda Riqueza Folclórica. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARQUES, M. O. Escrever é Preciso: O princípio da pesquisa. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

NOVAES, Iris Costa. Brincando de Roda. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social de Mente. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Revista Territórios

O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SIMONE MARIA DA SILVA

Licenciatura plena em pedagogia pela faculdade de Sumaré. licenciatura plena em artes visuais pela faculdade de Unijales. Pós graduação lato sensu em nível de especialização em Arte na Educação pela faculdade Brasil.

RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica onde tentamos compreender e analisar qual seria realmente o papel da família mediante a tão famosa educação inclusiva. Esclarecemos ainda de que formas a família pode participar neste processo de inclusão bem como apresentamos pontos positivos e negativos advindos exatamente da presença ou não das famílias nessa modalidade de ensino. A pesquisa aconteceu em um período de seis meses sendo que inicialmente escolhemos o tema para em seguida de posse das palavras – chaves fazermos a seleção das obras a serem analisadas. Achadas conforme partimos para leituras e releituras a partir das quais fizemos nosso embasamento teórico do tema em estudo. Logo após partimos para coleta de dados e análises dos mesmos para que então pudéssemos iniciar o processo de escrita. Nas considerações finais apresentamos o resultado da pesquisa bem como as nossas considerações a cerca da temática.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Família; Ensino Público Regular.

INTRODUÇÃO

A questão da participação da família na vida escolar dos filhos vem sendo palco de muitos debates atualmente, posto que acreditamos que seja ela uma das formas mais eficientes para se alcançar um resultado positivo no contexto escolar.

De acordo com Barbosa (2011), A escola pode ser pensada como o meio do caminho entre a família e a sociedade ou seja a mesma funciona como um elo de ligação o qual facilitará a formação sistemática da criança. Sendo que essa proximidade entre as duas

esferas tem importância primordial na educação do aluno seja ele ou não uma criança com necessidades de inclusão.

Percebemos a relevância dessa aproximação da família quando nas escolas observamos o rendimento dos educandos onde aqueles em que a família tem uma presença constante na escola apresentam resultados bem melhores do que aqueles que a família mantém-se distante das atividades escolares.

Quando se trata da educação inclusiva compreendemos que a necessidade da aproximação da família com a escola é bem maior já que em muitos casos essa aproximação é que facilita a ligação da criança com o corpo docente. A família é a base da criança está nela a força que levará o aluno ao melhor desempenho como podemos confirmar nas palavras de Mendonça (2013).

> *A família tem um impacto significativo no comportamento de seus membros, em especial das crianças, as quais aprendem formas de ver o mundo, de existir e de construir suas relações sociais. Para estas autoras, a criança aprende no ambiente familiar a administrar e resolver conflitos diversos, expressar os diferentes sentimentos, controlar as emoções e essas habilidades sociais repercutem em outros ambientes em que a criança interage.(MENDONÇA,2013, p.2)*

Percebemos que quando o contexto familiar capacita a criança para enfrentar as situações do mundo externo a mesma, obterá um maior desenvolvimento na vida escolar. Já quando o oposto acontece alcançamos resultados negativos na evolução do educando, mais uma vez afirmamos que não importa se o aluno tem ou não deficiência e, sim a participação dos familiares na vida escolar deste aluno.

A partir dessas observações percebemos a necessidade de um trabalho voltado para a investigação mais afundo do papel da família na educação inclusiva de seus filhos. Percebemos durante o estudo para pesquisa a dificuldade que muitas famílias encontram para manter esse elo com a escola. Também que algumas entidades escolares pouco fazem para manter viva esse canal com os pais ou responsáveis.

Traçamos então nosso plano de estudo tendo como principal objetivo compreender o papel da família na educação inclusiva nas salas de ensino público regular. Para tanto buscamos conhecer o que é inclusão? Quais são as características básicas para a criança necessitar desta inclusão? Como a família pode participar ativamente do processo de inclusão? E quais são as ações que a escola necessita realizar para buscar aproximar a família da escola?

A partir deste pensamento surgiu a nossa pesquisa exatamente para compreendermos onde deverá está a família quando seu filho precisa ser inserido no sistema regular de ensino. O que ela poderá fazer pra auxiliar essa criança nesse período inicial de transição bem como durante o decorrer de sua vida escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Por se tratar de uma temática voltada para a inclusão acreditamos que seja interessante conhecermos o real significado dessa palestra e de acordo com Freire (2008).

> *A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. (FREIRE , 2008 , p.20)*

Implica dizer que a inclusão engloba não apenas a criança como também a família e a sociedade como um todo. Sendo que cada um terá um papel diferente, mas não menos importante na vida escolar do aluno a ser incluído. Como a pesquisa se desenvolve em torno da família frisaremos a sua importância na inclusão dessas crianças com deficiência.

A inclusão se caracteriza como um movimento político isso implica que a mesma não aconteceu de forma pacífica, ou seja para que a criança com deficiência pudesse adentrar as ditas salas de aula normais foi necessário a criação de leis que assegurassem esse direito. Nesse ponto percebemos a presença da desigualdade social para com as pessoas com deficiência já que como sabemos o direito à educação e inerente à todos, como podemos confirmar com as palavras de Castilho (2009) .

> *O direito à educação tem o status de direito humano e de direito fundamental. É reconhecido como tal na Declaração Universal de Direitos Humanos (1948, art. 26) e no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC, 1966)(CASTILHO,2009,p. 2)*

Compreendemos que a criança com deficiência necessita desse acompanhamento familiar para que possa se envolver em outro espaço.

Outro fator relevante seria a caracterização desta criança para que a mesma possa ser incluída em uma sala regular. A sociedade é muito crítica e muitas vezes não ver com bons olhos a inclusão da criança com deficiência nas salas regulares dificultando assim o trabalho da escola e, também a participação da família.

Se pararmos um instante percebemos que temos características próprias que nos diferem dos demais, sejam elas na cor da pele, na raça ou gênero. Somos seres únicos com personalidade própria o que nos leva a questionar o porquê de tanto preconceito para com a criação com deficiência, afinal ser diferente é absolutamente normal.

> *Diferenciações são admissíveis para o propósito de assegurar a inclusão, jamais a restrição ou a exclusão. Fávero (2004, p. 42-43) discute a questão no que se refere a pessoas com deficiência, invocando a Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. O art. I, n. 2, b da Convenção distingue da discriminação a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limitem em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. A autora apresenta*

> *um exemplo esclarecedor: num teatro, cadeiras adequadamente localizadas, reservadas para pessoas com deficiência, configuram uma diferenciação e não discriminação (CASTILHO, 2009, p.5)*

Ter ou não uma deficiência não irar tirar o direito de frequentar o ensino público regular. A partir do momento em que a criança é diagnosticada com uma determinada deficiência, o mesmo passa por um processo de observação e análises que visem exatamente a incluir essa criança nas salas de aula regulares.

Uma das principais indagações que realmente fundamentam nossa pesquisa é em relação o que a família poderia fazer para ajudar no momento da inclusão.

A família é o lugar onde a criança com deficiência quer estar. É o que ela conhece e confia. Onde ela encontra segurança e proteção.

Quando surge o momento dessa separação ela já desenvolve um método próprio de defesa o que leva à não aceitação da escola.

Muitas dessas crianças têm um início bem conturbada; muito choro, isolamento e até evasão escolar. Tudo por conta do medo, do distanciamento da família e do preconceito por ser uma pessoa diferente.

Exatamente nesse ponto onde contamos com o apoio da família que deverá encontrar a melhor forma de auxiliar seus filhos.

> *Não há uma única maneira correta de envolver os pais. As escolas devem procurar oferecer um menu que se adapte as características e necessidades de uma comunidade educativa cada vez mais heterogênea. A intensidade do contato é importante e deve incluir reuniões gerais e o recurso à comunicação escrita, mas, sobretudo os encontros esses agentes (escola e família). Intensidade e diversidade parecem ser as características mais marcantes dos programas eficazes.(BARBOSA, 2011, p. 14)*

A importância não está na forma em que a família participa das atividades e sim , na participação já que quando os dois caminham juntos fica bem mais vantajoso para os envolvidos. Então esperamos que escola e família planejem juntos o melhor método para realmente incluir cada criança com suas limitações e capacidades.

Acreditamos que a família pode participar tanto diretamente quanto indiretamente tudo irá depender da disponibilidade de cada um bem como, da vontade de ajudar e fazer parte do crescimento pessoal, social, profissional e psicológico do seu filho.

Por sua vez o que a escola pode oferecer de atrativo para levar essas famílias a participarem ativamente na educação das suas crianças?

Poderíamos apresentar algumas sugestões mais independente de uma ou outra sugestão o que realmente conta é a vontade da família em estar presente na escola. O desejo em ser um parceiro da escola.

> *A escola tem a responsabilidade de estabelecer a ordem neste caos e, como não lhe é possível reorganizar o quadro familiar, resta-lhe abrir mais portas para tentar uma parceria educativa com os pais, de modo que*

> *possa instituir uma nova estabilidade, que traga de volta, à escola, a legitimidade que a crise da modernidade lhe retirou. (BARBOSA, 2011, p.17)*

Quando acontecer de escola e família caminharem juntas os resultados alcançados com certeza serão positivos.

O educador das salas regulares se veem diante de salas superlotadas com as mais diversas personalidades. Alunos com dificuldade de aprendizagem, alunos com problemas familiares, outros com déficit de atenção e, porque não citar aqueles que têm necessidade até de uma alimentação adequada. Perante esse quadro o educador muitas vezes se ver de mãos atadas e necessita de um auxílio para tentar transformar essa realidade.

A família então é convidada a participar juntamente com a comunidade e a escola de acordo Barbosa (2011).

> *A escola, através dos professores, diretores e dos próprios alunos, deve elaborar estratégias para levar os pais para escola, atraindo o seu interesse, não só pela vida escolar e de seus filhos, mas, também, para outros aspectos da vida familiar, comunitária e social. (BARBOSA, 2011, p.18)*

A primeiro contato da criança é com o ambiente familiar, sua cultura, valores e crenças. Em seguida o mesmo tem a convivência com a comunidade a qual faz parte e adquirem dela também muita informação para formação de sua personalidade. Quando adentra as salas de aula ele irá reconhecer tudo que vivenciou nesses grupos e sistematizara esses conhecimentos.

O aluno é um ser único, mas, quando se encontra no meio escolar passará a conviver com tantos outros e assimilara destes traços que lhe ajudariam na formação de valores.

Por sua vez o educador precisa assimilar muitas personalidades diferentes, buscar compreendê-las e ajudar o aluno na formação de valores. Esse é um momento extremamente difícil para o professor o qual, precisa do apoio da família para realmente alcançar seus objetivos e metas traçadas. Não podendo em nenhum momento duvidar de seus métodos e práticas já que uma sala inteira necessita dele além da família e da comunidade que estariam de olhos atentos em sua atuação na sala de aula.

Imaginamos então quando nestas salas superlotadas acrescenta -se um aluno com deficiência que independente da sua dificuldade requer um cuidado especial. O professor se encontra em meio a um cruzamento sem saber o que fazer. Mais uma vez estar na família a solução. É na família que a escola encontra as bases para alicerçar os seus conhecimentos.

A inclusão familiar não depende apenas de um lado da questão. Precisamos ter o contexto todo. A família, a comunidade e a escola apenas assim poderão construir conhecimentos, sistematizar os saberes e concretizar os valores.

> *É inquestionável, insubstituível e determinante o papel da família na educação dos seus filhos. Em outras palavras, o desenvolvimento da personalidade das crianças e dos jovens deve-se às orientações que recebem, em primeiro lugar, da família. Dela receberão orientações sobre ordem, regras, o que contribuirá à formação de homens livres e responsáveis, e com sentido de fraternidade e de participação solidária, aceitando-os ou rejeitando-os, no permanente processo de inclusão na sociedade. A falta de apoio no seio familiar deixa-os sem apoio para as suas referências e órfãos de sentido de pertença, sem defesas perante as pressões culturais exteriores, desprovidos de horizontes e esvaziados de sentido pessoal de vida.(.MUNHOZ,2007, p.11)*

Implica dizer que quando a família não faz a sua parte a escola não poderá fazer muito e, as chances para falhar em incluir essas crianças seriam bem maiores.

ANÁLISE DA COLETA DE DADOS

De acordo com os dados coletados nas obras lidas e analisadas percebemos que a escola hoje exige uma presença maior das famílias do que a algum tempo atrás.

A família é convidada a se tornar uma amiga da escola para que aconteça a associação das mesmas. Devem andar ombreadas para construção do conhecimento sistemático do aluno.

No que concerne à inclusão esse papel da família é muito mais cobrado já que em alguns casos a deficiência é tão severa que apenas a escola não conseguiria encontrar o melhor caminho.

> *Admite-se a família da pessoa com necessidades educacionais especiais como desempenhando papel importante durante o processo de inclusão, porém, percebe-se que as escolas não têm um programa de atendimento específico que auxilie as famílias na resolução dos diversos conflitos decorrentes de possuir um membro com necessidades educacionais especiais. Diante dessa constatação, torna-se essencial que o profissional que atua com crianças com essas necessidades qualifique-se para o trabalho de orientação e apoio à família. (MUNHOZ,2007, p.13)*

Percebemos que a escola necessita da ajuda da família em alguns casos, mas, nem sempre a mesma está preparada para esse auxílio. Então espera-se que o profissional de educação esteja capacitado tanto para assumir essas salas com inclusão e, para desenvolver esse trabalho junto às famílias.

A inclusão muitas vezes acontece de forma bem lenta já que o aluno passa por uma série de processos que levam a caracterização de seu tipo de deficiência e, também a metodologia adotada pela escola para a sua formação .

De acordo com Munhoz (2007), em uma escola inclusiva, o ensinar e o aprender são processos dinâmicos, onde a aprendizagem não fica restrita a conteúdos e ao espaço físico da escola, ela transcende.

Acreditamos que quanto maior for o dinamismo da escola, maior será o desenvolvimento do aluno incluso. Confiar na escola já é um excelente começo para a

família. Transmitir essa confiança para a criança é passar a certeza de que ele pode aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito importante ressaltar que a inclusão da criança com deficiência nas salas de ensino regular não é uma proposta a ser aceita mas , uma realidade presente diariamente em nossas salas de aula. O educador não tem que aceitar ou não desenhar o trabalho com esse aluno a partir do momento que a família se dirige até a escola e matricula a criança a escola precisa oferecer caminhos que levarão ao desenvolvimento da mesma.

O papel da família estar em primeiro lugar afinal é em casa que a criança desenvolve sua linguagem, inicia sua coordenação motora, encontra bases para formação de seu caráter e personalidade em fim, constrói os valores.

Quando a família se dirige até uma escola não quer dizer que acabou os seus deveres ou direitos na verdade estes estarão apenas se adequando a outros e, embora seja a responsável pela sistematização dos conhecimentos a família cabe a orientação para que a criança não se perca no decorrer de sua vida escolar.

O aluno com deficiência que necessita da inclusão não é um coitadinho que precise da pena das demais crianças ou mesmo do corpo do corpo docente. É exatamente o contrário ele precisa ser desafiado dentro de suas limitações para que aprenda.

Cada passo dado é uma vitória tanto para criança quanto para a escola e a família.

Quando juntamos essas duas esferas escola/família com o mesmo objetivo que seria a inclusão da criança com deficiência estamos dando o passo inicial os demais dependem exatamente das ações dessas duas esferas. O resultado será positivo se ambas trabalharem visando a criança.

O papel da família mediante a inclusão é importantíssimo posto que a mesma tem a função de auxiliar essa criança. Segundo Lima (2011), A família provê as primeiras formas de relações educativas, por isso, sua interação com a escola deve ser democrática.

Chegamos à conclusão que esta pesquisa ajudou a esclarecer algumas dúvidas sobre onde a família se posiciona no ato da inclusão. Também compreendemos a necessidade de um acolhimento melhor tanto para o aluno quanto para família.

Entendemos que não existe uma fórmula pronta para incluir essa criança que cada ser é único e que depende tudo dá união entre as bases envolvidas.

A inclusão é obrigatória por lei. Estar nas mãos do educador eliminar esse preconceito contra a criança com deficiência e sua família afinal a educação é um direito de todos.

Acreditamos que este trabalho será de grande auxílio aos educadores de salas inclusivas. Mas o mesmo ainda é uma pequena gota em um extenso oceano. De acordo com lazzaretti (apud Dessen e Polonia) (2016), estrutura familiar tem forte impacto na permanência de seus filhos na escola, evitando ou intensificando a evasão e a repetência escolar (Dessen e Polonia, 2007). é necessário que a escola conte com a da família e de outros contextos que influenciam a aprendizagem do aluno.

Portanto vamos realmente fazer a inclusão da criança e da família em nossas escolas públicas regulares e assim estaremos fazendo educação.

REFERÊNCIAS

ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS. São Borja, 2007.

BARBOSA, Juliana Silveira Branco. A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR PARA A INCLUSÃO

CASTILHO, EWV. O papel da escola para a educação inclusiva. In LIVIANU, R., cood. ESCOLAR.

Justiça, Cidadania e democracia [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. pp. 108-119. ISBN 978-85-7982-013-7. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. Revista da educação. 5-20, 2008.

Ipatinga- MG. 2011.

LAZZARETTI, Beatriz. Família e Escola: **o processo de inclusão escolar de crianças com deficiências**. Paraná 2016.

LIMA, Tânia de Sousa. A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO.

MUNHOZ, Cristiane. O PAPEL DA FAMÍLIA E DA SOCIEDADE NA INCLUSÃO DE EDUCACIONAL DE ALUNOS NEE SEM DIAGNÓSTICO. Brasília, 2011.

Revista Territórios

TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS DE CONEXÃO ENTRE AS ETAPAS

SIMONE SANTOS BASTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2012). Pós graduação em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2016). Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum (2016). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Emei Vereador Alex Freua Netto.

RESUMO

O presente artigo aborda sobre o momento da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o qual a criança começa uma nova jornada na sua caminhada escolar e se depara com dinâmica muito diferenciadas que contemplam o processo de ensino-aprendizagem, com foco na análise das vivências que são favoráveis a esta transição. Para isso, inicia refletindo sobre este momento e o significado deste para a vida das crianças. Em continuidade, mostra par a fase de crise que a criança sofre com as modificações no cotidiano educacional e a necessidade de estratégias para minimizar o impacto destas no comportamento e na forma de aprender das mesmas. Em sequência, aponta para o papel do professor e da escola em organizar práticas pedagógicas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental que permitam que as crianças enxerguem este momento como continuidade e não fragmentação do ensino. Conclui evidenciando a necessidade de repensar quais são as estratégias utilizadas para o momento de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental apontando para a necessidade e importância de organizar ações que torne este momento mais prazeroso do que traumático. Por objetivo traz a organização de ideias e concepções que possibilitam a reflexão dos professores que atuam no último ano da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental para revisitar suas práticas pedagógicas e adequá-los em prol da criança e do seu desenvolvimento. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

Palavras-chave: Educação Infantil; Transição; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não é tão simples como muitas pessoas pensam. Apesar de fazer parte de uma longa caminhada educacional, as crianças estão acostumadas a vivências de aprendizagens que se diferem em larga escala quando se adentra aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É possível verificar que as brincadeiras são quase que extintas e o lúdico perde seu espaço para cadernos, livros, carteiras e muita lição com foco na alfabetização das crianças, o que nem sempre é favorável para sua adaptação neste novo espaço.

As crianças por observarem muitas outras crianças em seu entorno possuem o desejo de frequentar o Ensino Fundamental e idealizam como será este espaço baseando nas suas experiencias na Educação Infantil e grande parte delas se chocam quando sua expectativa não é correspondida apresentando uma crise. Esta crise, normalmente é superada ao se acostumarem as novas vivências, mas caso perdurem podem acarretar problemas e dificuldades de aprendizagens, assim como a permanência de um comportamento mais arredio diante das novas demandas da escola.

Sendo assim, é importante que se analisem as formas com que as duas etapas de Educação tem articulado ações em conjuntos para minimizar este impacto causado nas crianças, se é que esta articulação existe.

Dessa forma, este artigo traz por objetivo traz a organização de ideias e concepções que possibilitam a reflexão dos professores que atuam no último ano da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental para revisitar suas práticas pedagógicas e adequá-los em prol da criança e do seu desenvolvimento.

Para compreender mais afundo sobre esta temática, foi utilizada uma metodologia de pesquisa de revisão de literatura com análise crítica-reflexiva de artigos científicos que dissertam parcial ou integralmente sobre o assunto.

NOVA ETAPA PARA AS CRIANÇAS

A entrada no Ensino Fundamental é um novo momento na etapa de desenvolvimento infantil e com ela vem a oportunidade de novos progressos para a criança. Segundo Sales e Santório (2019), essa entrada é responsável pela geração de novos processos, os quais vem associados a modificações na rotina escolar que traz sentimentos de ansiedade, insegurança e medo do novo ambiente e das dinâmicas desenvolvidas neste espaço. Dessa forma, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser

realizada da maneira mais natural possível, necessitando de um olhar e estratégias da escola para acolher estas crianças.

De acordo com Sales e Santório (2019), a criança neste momento, está desenvolvendo seu caráter, personalidade e identidade, não possuindo todas as habilidades sociais necessárias para lidar com estes sentimentos o que infere no auxílio dos profissionais de educação para que não se torne traumatizante como uma ruptura das suas vivências na Educação Infantil. Caso esta necessidade não seja contemplada, muitos podem ser os impactos comportamentais que a criança pode apresentar e que se estenderão até as outras etapas de ensino.

Para Sales e Santório (2019), a iniciação no Ensino Fundamental se configura como um dos momentos principais da evolução infantil, pois nesta situação a criança tem especificidades correlacionadas a sua constituição identitária, construída pelas interações sociais que vão sendo estabelecidas neste espaço e enriquecidas pelas vivências fora do ambiente educacional.

Neste sentido, Maia e Santos (2017) acrescentam que:

> *A criança não tem certeza sobre o que a espera e essa mudança no seu processo de aprendizagem gera estranhamento, porém esta nova e intrigante fase que começa na vida da criança ao ingressar no primeiro ano faz com que ela se torne protagonista de seu aprendizado, o que viabiliza a construção da sua autonomia, bem como sua identidade enquanto sujeito histórico. (MAIA; SANTOS, 2017, p. 108)*

Na ótica de Facci e Martins (2016), para a entrada no Ensino Fundamental a criança deve estar devidamente preparada para lidar com os sentimentos que a cercam e suas expectativas dessa nova fase de desenvolvimento escolar. A ideia de entrar no Ensino Fundamental, geralmente, é respaldada pela vontade e interesse das crianças, pois elas observam ao seu redor outras crianças cursando esta etapa, porém nem sempre as crianças possuem compreensão sobre este novo momento, o que pode gerar insatisfação das mesmas pela transformação que é observada pelas dinâmicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Para Facci e Martins (2016), quando a criança se encontra preparada para esta transições existe uma atração pela busca de novos saberes, novos conhecimentos, favorecendo sua motivação para entrada nesta nova etapa. A criança deve compreender este momento para que dê sentido para a escola e sua função, adquirindo aprendizagens diversas e significativas.

Na perspectiva de Maraschin et al (2015), todos os processos de transições que as crianças vivenciam dão início a uma nova etapa do seu desenvolvimento, possibilitando a ampliação de sua visão sobre a realidade que se encontra inserida. As suas necessidades

são remodeladas de acordo com suas interações com o mundo e esta transformação de necessidades impactam em momentos de reflexões sobre si e sua função no espaço, gerando determinados conflitos internos, conflitos estes importantes para a seu amadurecimento. Para que estes conflitos sirvam como análise do meio e sua importância para este não se consolidando e causando dificuldades tanto interativa quanto de aprendizagens nas crianças, o professor deve assumir um papel importante de auxílio e acolhimento às crianças para que passem por esta situação.

Portanto, como colocam Facci e Martins (2016), os professores tanto de Ensino Fundamental quanto de Educação Infantil que fazem parte deste momento de transição das crianças precisam mostrar a elas que na escola se ampliam saberes e que estes saberes são essenciais para sua vida cotidiana, apresentando a estas conhecimentos científicos e cotidianos desde a sua construção histórica e temporal até as transformações que ocorreram para o que visualizam na atualidade, dando significado para esta nova etapa que vivenciarão.

CRISES INFANTIS

Refletindo sobre os momentos de instabilidade emocional causados pela entrada no Ensino Fundamental, é possível observar que as crianças passam por algumas crises naturais desde que não se estendam demasiadamente.

Segundo Maraschin (2015), as crises vividas pelas crianças estão associadas a um desejo de crescer e aumentar suas aprendizagens associado aos medos e incertezas desta nova caminhada. Ao se depararem com as novas dinâmicas escolares, as quais acabam por delimitar um tempo e frequência muito menores de brincadeiras e o aumento de um ensino sistematizado com um foco muito grande na alfabetização e uma rotina muito bem delimitada com horários de aulas e trocas de professores, as crianças passam a revelar suas crises.

Relacionando as crises ao estresse que as crianças se deparam na entrada do Ensino Fundamental, Sales e Santório (2019) enfatizam que:

> *A intensidade do estresse enfrentado no cotidiano escolar pode acarretar em alterações nas características psicológicas das crianças e consequentemente no fracasso ao longo de toda trajetória. Assim, estabelecer vínculos de segurança nos primeiros momentos da convivência na comunidade escolar pode contribuir para o sucesso dos "pequenos estudantes". (SALES; SANTÓRIO, 2019, p. 22)*

Em complemento, Maraschin et al (2015) apontam que as crises aparecem como marca do fim de um estágio de desenvolvimento para o início de um novo estágio, as quais podem apresentar características como mudanças na personalidade das crianças pela

nova rotina que se inserem, alterações nos horários, podendo ter duração de meses chegando até dois anos no máximo. Se for perceptível que estas crises se estenderam mais do que estes dois anos, é necessário intervenção de especialistas para que não prejudiquem a criança nas próximas etapas que vivenciarão.

Para Facci e Martins (2016), dentre as especificidades que englobam esta transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental há uma crise que é observada constantemente na evolução humana que se refere a “crise dos sete anos”. Este é um momento em que a criança passa por modificações corporais como a troca de dentes e o crescimento físico. Estas alterações já são responsáveis por uma crise pessoal e associada a novos cotidianos como a novas dinâmicas escolares podem se intensificar.

Um dos pontos salientados por Facci e Martins (2016) é que durante a “crise dos setes anos” se torna visível alguns aspectos como alterações na personalidade infantil, permeadas pela reflexão das crianças sobre suas vivências, as quais passam a ter novos significados para as mesmas. Elas passam a entender não só o mundo, mas seu interior também, percebendo seus sentimentos e como são desencadeados pelas relações com o meio.

Sendo assim, Maraschin et al (2015) acrescentam que:

> *O movimento/fase das crises assume diferentes desmembramentos e impactos nas relações familiares e escolares. São momentos críticos que demandam posturas acordadas entre pais e professores, tendo em vista as individualidades que marcam o ser de cada criança. (MARASCHIN et al, 2015, p. 5629)*

Um dos grandes problemas evidenciados por Maia e Santos (2017) se configura pela ruptura brusca entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Mesmo diante desta ciência de que as crises infantis ocorrem e são naturais, necessitando do desenvolvimento de um trabalho que minimize os impactos causados por ela, ainda são visíveis práticas que não levam em consideração este momento vivenciado pelas crianças.

Portanto, se torna necessário e urgente que forma de realização desta transição seja repensada e reestruturada diante da perspectiva de continuidade e não de fundamento de um momento prazeroso para a criança como a Educação Infantil e o início da fase de responsabilidade pelo ensino sistematizado e por vezes tradicionalistas que podem retirar das crianças o prozar cultivado na primeira etapa educacional.

TRANSIÇÃO E A IMPORTÂNCIA DE CONEXÃO ENTRE AS ETAPAS

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, de acordo com Maia e Santos (2017) é um processo que necessita ser pensado e articulado com estratégias pelas escolas pensando na criança e neste novo momento em sua vida. Para muitos a visão de Educação Infantil se distingue em larga escala do Ensino Fundamental, pois nesta primeira a brincadeira e a ludicidade fazem parte do seu cotidiano e na segunda, a criança se torna aluno, o que de fato é uma visão deturpada da realidade.

Para Maia e Santos (2017), as duas etapas educacionais devem ser vistas como educação da mesma forma e minimizar o distanciamento que é encontrado entre as duas. Este processo de escolarização é fundamental para a qualificar as interações dos sujeitos com o meio social. Desta forma, a valorização de ambas as etapas devem ser aparentes para as crianças, trazendo um momento de transições entre uma e outra, uma transição que ocorre gradativamente e não bruscamente como se é visto na contemporaneidade. Os elementos específicos da Educação Infantil devem aparecer nos anos iniciais do Ensino Fundamental e irem diminuindo com o tempo e não romper com tudo que a criança compreendia de escola.

Sobre isso, Maia e Santos (2017) fazem críticas, colocando que:

> *Pensar sobre a infância na escola, dentro de uma sala onde carteiras são enfileiradas, voltadas para o quadro, por muitas vezes não dando suporte adequado ao tamanho delas, por horas, é um grande desafio. Infelizmente o que se tem visto e percebido na escola, é a não consideração pelo universo lúdico, jogos, brincadeiras como uma ponte para a aprendizagem. (MAIA; SANTOS, 2017, p. 109)*

Na perspectiva de Castanheira et al (2011), há uma falta de diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Corroborando com Mais e Santos (2017), estes autores apontam para a importância de estreitar lações entre as duas etapas de educação, possibilitando práticas pedagógicas que envolvam o brincar e a ludicidade no desenvolvimento de conteúdos como alfabetização e letramento, por exemplo.

Realizar ações como esta não é se ludibriar, elas são possíveis e viáveis. A respeito disso, Maia e Santos (2017) evidenciam que:

> *Salientamos que, o sistema de ensino pode e tem a possibilidade de pensar nas crianças para que elas vivam suas infâncias mesmo estando no contexto escolar, propiciando o foco na integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas, pois fica evidente, depois deste estudo as contribuições que a brincadeira oferece para as crianças, para o seu desenvolvimento e para sua aprendizagem. As atividades lúdicas marcam o desenvolvimento infantil da criança, já que é uma atividade sociocultural, impregnada de valores, hábitos e normas que refletem o modo de agir e pensar de um grupo social, inferindo assim, em suas histórias de vida. As crianças têm o que dizer, elas possuem 'vozes' e*

> *querem ser ouvidas, querem fazer valer o seu direito como ator social, pensante e produtor de sua cultura. (MAIA; SANTOS, 2017, p. 120)*

Para Maraschin et al (2015), o desenvolvimento que as crianças apresentam a Educação Infantil e dão continuidade no Ensino Fundamental devem ser observadas pelos professores que necessitam articular por práticas pedagógicas que favoreçam uma transição tranquila entre as etapas de educação. Cada fase tem um desenvolvimento característico, assim como as crianças tem suas individualidades. Conhecer as crianças é fundamental para tornar a transição mais agradável, porém esta conversa entre professores, cada qual de uma etapa, não é visualizado com frequência, o que comprova as falhas e problemáticas ocasionadas pela transição.

Ainda na ótica de Maraschin et al (2015), esta postura dos professores deve ser alvo das formações iniciais e continuadas com preparação para atuarem neste momento de transições entre estas etapas de educação. Esta formação deve ter como intuito ressignificar as concepções que estão sendo voltadas para a antecipação do Ensino Fundamental, a qual retirou um ano da Educação Infantil. Esta deveria ser a série da transição, na qual muito de Educação Infantil permaneceria e aos poucos seriam inseridas dinâmicas do Ensino Fundamental, porém, nem sempre é assim que acontece e cada vez mais é possível visualizar transposição da antiga primeira séria para o primeiro ano do Ensino Fundamental, antecipando uma maturidade que as crianças ainda não possuem.

Em complemento, Sales e Santório (2019) evidenciam que com a conclusão das crianças da Educação Infantil e entrada no Ensino Fundamental deve se levar em consideração que adaptações a novos ambientes com rotinas tão distintas não ocorrem rapidamente. Para que esta adaptação ocorra de maneira mais tranquila e mais satisfatória é de suma importância que a criança verifique relações entre a etapa anterior e esta que seguirá a partir deste momento. A Educação Infantil e Ensino Fundamental deve ter conexões as quais a criança perceba a continuidade neste processo educacional.

Neste cenário, Sales e Santório (2019) apontam para a necessidade da escola e dos profissionais de educação estarem preparados para este acolhimento desde a estrutura física até a propriedade de conhecimento sobre desenvolvimento infantil.

Pensando, desta forma, Sales e Santório (2019) enfatizam que:

> *Via de regra, a "função maior" para a socialização e adaptação ao meio escolar cabe a escola e aos educadores. Entretanto, à família, vale estabelecer participação ativa neste processo, entendendo que a responsabilidade pelo sucesso na fase inicial também depende da interação familiar e não se restringe a efetivação da matrícula em cumprimento ao protocolo. Como mãe de crianças de seis anos que passaram pelo processo de transição durante a pesquisa, foi enriquecedor reconhecer que é papel da família, estabelecer práticas que conduzirão ao sucesso da transição escolar. (SALES; SANATÓRIO, 2019, p. 23)*

Ainda na perspectiva de Sales e Santório (2019), um fator importante para minimizar o impacto que as crianças recebem com esta transição é a constituição de vínculos afetivos. A criança ao adentrar o Ensino Fundamental deve se sentir acolhida e segura, qualificando as interações que estabelece tanto com seus professores e demais profissionais da educação, tanto com o meio em relação a estrutura física.

Portanto, como afirmam Maraschin et al (2015), é importante e necessário estabelecer articulações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, compreendendo a existência de fatores intervenientes que estruturam esta transição, se tornando essencial desenvolver ações que infiram na continuidade da caminha educacional das crianças, de forma que percebam que será um novo passo para novos conhecimentos, mas que tudo que foi aprendido antes não se deve perder e sim ser utilizado como base para as novas vivências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os argumentos identificados neste artigo apontam para a necessidade de constituir uma articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental pensando neste momento de transição de etapa educacional das crianças. Como forma de visualizar possíveis ações, o artigo mostra como poderia ocorrer esta transição trazendo elementos da Educação Infantil para dentro do Ensino Fundamental como a brincadeira e a ludicidade, os quais aos poucos vão perdendo espaço para outras dinâmicas comuns desta nova fase, de maneira que as crianças se adaptem em uma perspectiva de continuidade.

O acolhimento das necessidades, expectativas e interesses das crianças também devem ser levados em consideração para esta adaptação ao Ensino Fundamental, assim como na Educação Infantil as crianças devem ter acesso a elementos do Ensino Fundamental, principalmente, correlacionados as rotinas para que não se assustem nos primeiros dias neste novo espaço.

Dessa forma, o professor e a escola possuem um grande papel nesta transição infantil e devem organizar práticas pedagógicas e estratégias de ações que façam com que as crises infantis sejam mais brandas e não perdurem nos anos que se seguem, primando pelo desenvolvimento integral qualitativo das crianças.

REFERÊNCIAS

CASTANHEIRAS, Maria Lucia et al. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas**. *Educ. Pesqui*., São Paulo, v. 37, n. 1, 2011.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias e MARTINS, Josy Cristine. **A transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental**. *Cadernos de Pesquisa – PPPGI*, V. 23, N. 2, 2016.

MAIA, Janaina Nogueira e SANTOS, Gislaine Espinoza. **Um olhar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: o que dizem as crianças**. *Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP*, v. 1, n. 4, 2017.

MARASCHIN, Maria Lucia Marocco et al. **O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades**. *XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21717_924 8.p df>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SALES, Núbia Miranda dos Santos e SANTÓRIO, Simone Santos Carvalho. **O processo de transição da educação infantil para o ensino Fundamental I a partir da lei 11.274/2006: um olhar sobre as práticas educacionais**. Revista Cosmos Acadêmico, v. 1, n. 3, 2019.

Revista Territórios

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR COORDENADOR NA EQUIPE ESCOLAR

TÂNIA DE CÁSSIA PERES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN (2005); Especialista em Letramento pela Faculdade Campos Elíseos - FCE (2019); Professor de Ensino Fundamental I - Polivalente na EMEF José Olympio Pereira Filho.

RESUMO

Este estudo discute a importância do professor coordenador na equipe escolar, estabelecendo relação com o trabalho pedagógico que precisa desenvolver na escola, frente à formação continuada de professores e nas suas contribuições na gestão. Têm-se como problema de pesquisa querer saber, qual a importância do professor coordenador na equipe escolar? Seu objetivo geral é entender como será realizado o trabalho do professor coordenador para que possa contribuir de forma significativa com a equipe escolar, desde a formação continuada dos professores até o acompanhamento diário do trabalho pedagógico na escola. Os objetivos específicos são: descrever o papel do professor coordenador e o trabalho pedagógico, dissertar sobre as contribuições do professor coordenador para a formação continuada dos professores, contextualizando a sua função na gestão escolar e descrever a sua importância na equipe escolar. Para o desenvolvimento do trabalho partiu-se da metodologia de pesquisa bibliográfica, em que foi feita a verificação da literatura, com a leitura de livros e fichamentos das principais ideias dos autores que tratam sobre a importância do professor coordenador. Com o intuito de construir conhecimentos para escrita do trabalho, foram consultados doze autores que servirão como base científica para sua construção. O resultado da pesquisa encontra-se na compreensão das múltiplas tarefas do ccoordenador pedagógico no cotidiano escolar para que pudesse ser constatada a sua relevância frente à prática pedagógica que se constrói diariamente, portanto o professor coordenador possui um papel facilitador na busca de estratégias para a melhoria da qualidade das tarefas na escola.

Palavras-chave: Professor; Coordenador; Equipe.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, para o Trabalho de Conclusão do curso de Pós-Graduação em Administração Escolar, cujo tema é “A Importância do Professor Coordenador na Equipe Escolar”. No cotidiano das Instituições de Educação Formal é notório a necessidade do professor coordenador, que desempenha a coordenação dos trabalhos pedagógicos que devem ser realizados na escola, como o planejamento, as metas e as diretrizes para que a educação escolar alcance os objetivos planejados pela equipe escolar. Sabe-se, o professor coordenador deve promover a reflexão de sua equipe de trabalho, tendo como desafio a coordenação da prática pedagógica, dinamizando as atividades que ocorrem diariamente na escola e partindo suas tomadas de decissões de forma coletiva, por meio de uma gestão participativa advinda de um Projeto Político Pedagógico contextualizado planejado no coletivo da escola pela equipe escolar de forma democrática.

A escolha do presente tema se justifica pelo interesse em querer conhecer de forma aprofundada sobre a importância do professor coordenador na equipe escolar, porque esse profissional exerce um papel importante para essa equipe, pois possui um caráter facilitador do trabalho didático-pedagógico que acontece em âmbito escolar, que sua função é de grande relevância para garantir uma educação de qualidade aos alunos, pois dentre suas atribuições as intervenções em sala de aula e na formação continuada dos professores, se faz necessária para favorecer a reflexão sobre a prática docente.

O problema da pesquisa esteve em querer saber, qual a importância do professor coordenador na equipe escolar?

O objetivo geral foi entender como seria realizado o trabalho do professor coordenador para que possa contribuir de forma significativa com a equipe escolar, desde a formação continuada dos professores até o acompanhamento diário do trabalho pedagógico na escola. Os objetivos específicos foram: descrever o papel do professor coordenador e o trabalho pedagógico, dissertar sobre as contribuições do professor coordenador para a formação continuada dos professores, contextualizando a sua função na gestão escolar e descrever a importância do professor coordenador na equipe escolar.

A Metodologia do presente trabalho constituiu-se na pesquisa bibliográfica, com a revisão da literatura. Esta pesquisa foi realizada a partir de uma revisão bibliográfica de livros e artigos científicos. Nesse sentido, sua intenção foi a de consultar mais de vinte autores que tratavam sobre o tema. Os parâmetros utilizados para a escolha das bibliografias foram: idioma em língua portuguesa, livros atualizados nos últimos vinte anos

e principalmente que trouxessem em seu sumário os aspectos referentes ao tema de pesquisa. Nesse sentido, com a pesquisa bibliográfica, foi possível ampliar o repertório, aspecto relevante que favoreceu a dissertação do trabalho.

O trabalho está dividido em três tópicos, sendo que o primeiro tópico descreve o papel do professor coordenador e o trabalho pedagógico. O segundo tópico disserta sobre as contribuições do professor coordenador para a formação continuada dos professores, contextualizando a sua função na gestão escolar. O terceiro tópico descreve a importância do professor coordenador na equipe escolar.

A presente pesquisa foi desenvolvida com intuito de buscar entender mais sobre a importância do professor coordenador para a equipe escolar, refletindo sobre o seu papel de articulador frente ao trabalho pedagógico, com os professores e na gestão da escola contribuindo com o trabalho que acontece na escola.

O PAPEL DO PROFESSOR COORDENADOR E O TRABALHO PEDAGÓGICO

Sabe-se que o trabalho pedagógico de uma escola requer uma coordenação das tarefas a serem executados durante o ano letivo por parte dos docentes da Unidade de Escolar, nesse sentido, surge o Coordenador Pedagógico, que tem papel definido no trabalho junto aos professores, pois este trabalho precisa fluir.

Para Pinto (2011) o cerne do trabalho pedagógico é justamente a coordenação do trabalho pedagógico e o trabalho pedagógico é definido como:

> *O núcleo das atividades escolares. Ele representa o conjunto de todas as práticas educativas que se desenvolvem dentro da escola. Envolve portanto, as atividades docentes e discentes, assim como as atividades dos demais profissionais não docentes. Entretanto, a referência central do trabalho pedagógico são os processos que acontecem em sala de aula (PINTO, 2011, p. 151).*

Compreendeu-se que o trabalho pedagógico necessita de uma coordenação, que possa sobretudo possuir conhecimento das atividades escolares que ocorrem no cotidiano escolar, tais atividades são compostas pelas práticas educativas dos alunos e professores, nesse sentido percebe-se que a coordenação dos trabalhos pedagógicos em âmbito escolar necessita de uma referência para acontecer em sala de aula, pois todo o trabalho precisa ser analisado antes de ser colocados em prática, nesse momento que a coordenação do trabalho pedagógico entra em ação.

Vasconcellos (2006) escreve sobre a coordenação do trabalho pedagógico e como ele deve proceder:

> *Com a articulação dos processos educativos das diferentes aulas de uma mesma turma, das diversas turmas e entre elas e as demais práticas educativas que acontecem em outros espaços escolares. Por coordenação, entendemos uma acepção ampla de aglutinação de pessoas em torno da busca de sentido para as práticas educativas que, embora ocorrendo em vários espaços e tempos da escola, têm (devem ter) uma profunda articulação (VASCONCELLOS, 2006, p. 11).*

A coordenação pedagógica é uma tarefa complexa pois envolve as especificidades das aulas de todas as turmas no espaço escolar, assim como as atividades que ocorrem dentro e fora da sala de aula, mas em âmbito escolar.

Seguindo esse pressuposto, a coordenação do trabalho pedagógico é a expressão máxima do trabalho coletivo realizado dentro da escola, portanto essa atividade deve ser desempenhada por um profissional que tenha formação para o desempenho desta função.

De acordo com Pinto (2011) a função de coordenação do trabalho pedagógico é desenvolvida por um pedagogo, como segue:

> *A coordenação do trabalho pedagógico na escola é uma função desenvolvida por um pedagogo junto a todos os profissionais da escola, ela se distribui daquilo que a constitui. Em termos efetivos, se ela não expressa a síntese do trabalho coletivo, deixa de ser coordenação a medida que a entendemos como esse somatório dos esforços individuais na busca dos fins educacionais do trabalho escolar. Entretanto a figura do coordenador é imprescindível. A coordenação do trabalho pedagógico é uma prática e, como vimos, a pedagogia carece de um agente para que ela se materialize. Do contrário, na ausência de um trabalho articulador, os esforços individuais tendem a esvair-se (PINTO, 2011, p. 152).*

Como foi possível observar, a coordenação pedagógica de uma escola pode ser desenvolvida por um pedagogo, que irá desenvolver seu papel junto aos demais professores da escola, em trabalho que deve ser constituído de forma colaborativa, pois este profissional que ocupa o cargo da coordenação vem para a escola para somar os esforços individuais dos professores que ocorrem em sala de aula.

Portanto, a tarefa de um professor coordenador na escola é de grande importância no sentido de sua prática, que deve contemplar desde o planejamento, os procedimentos e os fins educacionais de uma instituição de ensino. Nesse sentido, a coordenação pedagógica compreende a prática pedagógica junto aos alunos e essa prática necessita de um professor coordenador para que os planejamentos dos professores possam se concretizar.

Pimenta (2002) escreve sobre a relevância de um professor coordenador na escola para a coordenação do trabalho pedagógico:

> *A organização da escola é competência tanto dos profissionais docentes como dos não docentes. Seria ingênuo advogar que o professor de sala de aula deve suprir todas as funções que estão fora dela, mas que nela interferem, quer dizer, que afetam o trabalho docente, o que não significa que este só atue na sala de aula (PIMENTA, 2002, p. 55).*

Compreende-se que existe a importância de ter um professor coordenador pedagógico na escola de modo a coordenar as funções de dentro e fora de sala de aula, pois acredita que o professor de sala de aula sozinho não consiga estabelecer essas

conexões que a coordenação estabelece entre as salas de aulas da escola, as atividades e o Planejamento a ser desenvolvidos junto aos alunos.

Além dessa coordenação dos trabalhos junto ao professor e junto aos alunos o trabalho pedagógico requer um plano que envolva o conjunto das práticas educativas da escola, portanto, segundo Vasconcellos (2006, p. 87) esse plano denomina-se PPP (Projeto Político Pedagógico) que defende a atuação do professor coordenador por meio desse projeto maior e o coordenador pedagógico é constituído como um profissional estratégico na implementação desse projeto na escola. “A coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico".

De acordo com os escritos de Vasconcellos (2006) a articulação do Projeto Político Pedagógico remete-se o tempo todo ao currículo escolar, daí a necessidade do professor coordenador ser um profundo conhecedor de currículo, pois é no currículo escolar que se expressa o conhecimento escolar como intercruzamento dos diferentes saberes, dos diferentes tipos de conhecimento.

Se compreendemos o trabalho do professor coordenador pedagógico como mediador no desenvolvimento do currículo escolar, sua atuação na coordenação pedagógica ocorre diretamente junto ao corpo docente e discente, que se caracterizam como agentes fundamentais dos processos de ensino e aprendizagem.

Sobre o papel do coordenador pedagógico Libâneo (2004) escreve:

> *A coordenação pedagógica responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores. Tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino, auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos (LIBÂNEO, 2004, p. 219).*

Como foi possível observar, os escritos deixa evidente a atuação do professor coordenador pedagógico, que desempenha seu papel junto ao professor e que o sentido dos trabalhos de ambos é não perder de vista o objetivo principal do trabalho que é a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Segundo Libâneo (2004, p. 219) o professor coordenador necessita acreditar no princípio de melhoria da qualidade da educação por meio do trabalho que desempenha na escola e defender a ideia "de que a principal atribuição do professor coordenador é dar suporte organizacional e pedagógico aos professores, dessa maneira, sua contribuição em melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos pode ser eficaz do que quando ele atua diretamente junto a eles".

Desse modo, compreende-se que o trabalho do professor coordenador junto ao Projeto Político Pedagógico da escola contribui de forma significativa justamente para

tornar públicas à comunidade escolar as atividades desenvolvidas por todos os professores de uma mesma turma ou de um mesmo curso, tornando transparente o seu projeto pedagógico.

Libâneo (2004) apresenta uma conjunto de atribuições do professor coordenador pedagógico:

> *Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino e aprendizagem; Propor para a discussão, junto ao corpo docente, o projeto pedagógico-curricular da unidade escolar; Coordenar reunião pedagógica e entrevistas com professores visando a promover a inter-relação horizontal e vertical entre disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas, adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas; Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem; Cuidar da avaliação processual do corpo docente; Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico-curricular e dos planos de ensino e outras formas de avaliação institucional (LIBÂNEO, 2004, p. 219).*

Entendeu-se que são muitas a atribuição do professor coordenador pedagógico junto aos professores, nesse sentido, compreende-se que o profissional responsável pela coordenação pedagógica adquira responsabilidade por suas atribuições, se apropriei de um conjunto de conhecimentos pertinentes a sua profissão, tenha um preparo consistente neste vasto campo de conhecimento pedagógico, estes são sem dúvidas aspectos que contribuíram para um excelente desempenho na função de coordenação pedagógica. Contudo, é necessário lembrar que o destinatário de todo o trabalho pedagógico desenvolvida na escola pelo professor coordenador e pelos professores são os alunos.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR COORDENADOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E NA GESTÃO ESCOLAR

Sabe-se que uma das atribuições do professor coordenador é propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, visando ao aprimoramento profissional em conteúdo e metodologias e oportunidades de troca de experiências e cooperação entre os docentes.

Nessa linha de pensamento, sobre a formação docente, muitas são as contribuições de autores da pedagogia que tem investigado a problemática da formação docente, pois é preciso hoje repensar a formação inicial e contínua dos professores, desse modo uma análise das práticas pedagógicas ou docente é essencial para o favorecimento da aprendizagem dos alunos.

Sobre a formação inicial do professor, Pimenta (2005) afirma que é necessário, na graduação, que:

> *Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade, uma vez que o professor não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnicos mecânicas (PIMENTA, 2005, p. 18).*

Está explícita, a preocupação da autora, sobre o exercício profissional do professor, ou seja, sua prática frente aos alunos, pois sua atividade é totalmente humanística, depende de relações humanas e trata-se de garantir as aprendizagens dos alunos de modo a favorecer um ambiente estimulador e rico em materiais para tais construções.

Nessa linha de pensamento, Pimenta (2005) escreve sobre o que se espera do professor na prática:

> *Espera-se, pois, que o professor mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades de professores. (PIMENTA, 2005, p. 18).*

A preocupação com a formação inicial e contínua do docente está em considerar a união entre teoria e prática no processo de ensinagem, tal união deve ser considerada indissociavelmente, como aconselha a autora.

A partir da tomada de consciência pelo professor coordenador de seu papel de investigador da sua própria prática e da compreensão do ensino não apenas no âmbito escolar e sim como realidade social é possível uma ressignificação nos saberes docentes que contribuem tanto para o processo de aprendizagem dos alunos, quanto para a sua formação contínua, pois o objetivo que se coloca hoje a atividade docente é mobilizar os saberes da própria experiência para contribuir com a própria formação e a formação dos alunos como sujeitos autônomos.

O professor coordenador tem um papel fundamental na formação continuada do seu grupo de trabalho, nesse sentido, Garcia (1999) destaca a importância da figura do professor coordenador como sendo responsável pelo:

> *Acolhimento, acompanhamento e transmissor da cultura escolar aos professores. Tanto o suporte metodológico, científico e profissional necessário ao professor iniciante, quanto às responsabilidades atribuídas ao professor aos demais professores da escola. No Brasil, os estudos voltados para a atuação do coordenador pedagógico nas escolas têm enfatizado a importância de seu trabalho na implementação e no acompanhamento dos programas de formação em serviço para os professores (GARCIA, 1999, p. 14).*

Como foi possível observar, a função do professor coordenador pedagógico em proporcionar formação continuada para o seu grupo de professores, é essencial e contribui para garantir a qualidade da educação direcionada aos alunos, desse modo, esse tipo de

formação é essencial tanto para professores iniciantes, quanto aos demais professores da escola. Percebeu-se que diversos autores fendem a importância dos serviços de apoio a educação em serviços dos professores, remetendo que é papel do professor coordenador contribuir com a formação continuada dos professores.

Portanto, o trabalho de formação de professores em serviço, tem sido tema recorrente desde a escola até nas políticas para melhoria da educação, assim como também na literatura acadêmica da área educacional.

Sabe-se que a gestão escolar é uma prática social e política e, por isso, contraditória e parcial, podendo gerar formas autoritária e parcial, podendo gerar formas autoritárias ou participativas, dependendo dos sujeitos envolvidos no processo.

Sobre a gestão escolar no Brasil, Filho (2008) escreve:

> *No Brasil, sempre existiram experiências isoladas de gestão colegiada de escolas, mas sem repercussão sobre o sistema de ensino. Vinculados a iniciativa isoladas de alguns educadores, logo eram interrompidas quando estes deixavam a escola. A partir dos anos 1970, em pleno regime militar, surgiram muitas escolas alternativas que buscavam autonomia institucional diante da burocracia e controle estatal. Algumas delas se organizaram como cooperativas, outras como comunitárias e outras ainda como cooperativas e comunitárias. Todas representavam alguma forma de alternativa e resistência da sociedade civil à burocracia do sistema de ensino oficial precário e ineficiente (FILHO, 2008, p. 08).*

As experiências em relação à gestão em educação vêm permeando o ensino a muito tempo, porém é preciso frisar que a participação comunitária se faz necessária.

A reversão dessa tendência conservadora ocorreu em 1988, quando o Brasil promulgou uma nova constituição, a Constituição Federal de 1988, na qual instituiu explicitamente a democracia participativa e a possibilidade de o povo exercer o poder diretamente.

No que se refere à educação, a Constituição estabeleceu como princípios básicos o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática da escola pública.

Como observa Gadotti (2005), estes princípios podem ser considerados como:

> *Fundamentos constitucionais da autonomia da escola. Na trilha da Constituição Federal, as constituições estaduais e as leis orgânicas dos municípios (umas mais, outras menos explicitamente) ratificaram o princípio da gestão democrática da escola pública, e muitos governos estaduais e municipais criaram conselhos escolares e implantaram a política de eleição de diretores de escolas. Nessa mesma linha de princípios, o projeto de LDBEN que, desde 1989 se encontrava no Congresso, também endossou essas diretrizes e buscou explicitá-las um pouco (GADOTTI, 2005, p. 87).*

Os princípios básicos que garantem a concepção democrática da gestão em educação possibilitam que as escolas adquiram mais autonomia para encaminhar os trabalhos, porém é essencial que a lei seja cumprida a favor da participação de todos.

De acordo com os escritos de Torres (2001) os vários sentidos da gestão escolar, principalmente em relação a formação de professores acontecem por influências internacionais. Os fundamentos da gestão escolar estão explícitos nas ciências da educação e sociais. Seguindo esse pressuposto acredita-se que a educação é um processo que ocorre em contexto social que a influência.

A função da escola é dupla, formar para o exercício do trabalho e de cidadão. A escola é pluralista nas condições de igualdade, supõe o desenvolvimento de um homem crítico, criativo e reflexivo.

São condições facilitadoras: liderança efetiva dos gestores incluindo o professor coordenador, sendo seus compromissos as mudanças na escola; consolidações de projetos pedagógicos com críticas ás ações desenvolvidas; professores empenhados; do ponto de vista da ação pedagógica e consolidação dos aspectos administrativos e de coordenação para a melhoria da aprendizagem e da gestão.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR COORDENADOR NA EQUIPE ESCOLAR

Em algumas redes de ensino, ele é chamado de orientador, supervisor ou, simplesmente, pedagogo. Em outras, de coordenador pedagógico, que é como gestão escolar sempre se refere ao profissional responsável pela formação da equipe docente nas escolas, pela organização do trabalho pedagógico e por ajudar a gestão.

Sabe-se segundo Almeida (2012, p. 25) que nas unidades que contam com a presença do professor coordenador, ele faz parte da “equipe gestora e é o braço direito do diretor”. Num passado não muito remoto, essa figura nem sequer existia. Começou a aparecer nos quadros das Secretarias de Educação quando os responsáveis pelas políticas públicas perceberam que a aprendizagem dos alunos depende diretamente da maneira como o professor ensina.

Sobre as conclusões referente as pesquisas da importância da atuação do professor coordenador na equipe escolar Almeida (2012) escreve:

> *Uma das principais conclusões da pesquisa é que, apesar de ser um educador com experiência, inclusive na função, ainda lhe faltam identidade e segurança para realizar um bom trabalho. Ele se sente muito importante no processo educacional, mas não sabe ao certo como agir na escola frente às demandas e mostra isso por meio de algumas contradições: ao mesmo tempo em que afirma que sua atuação pode contribuir para o aprendizado dos alunos e para a melhoria do trabalho dos professores, não percebe quanto isso faz diferença nos resultados finais da aprendizagem. "A identidade profissional se constrói nas relações de trabalho. Ela se constitui na soma da imagem que o profissional tem de si mesmo, das tarefas que toma para si no dia a dia e das expectativas*

> *que as outras pessoas com as quais se relaciona têm acerca de seu desempenho (ALMEIDA, 2012, p. 25).*

Compreendeu-se na conclusão das pesquisas sobre a importância do professor coordenador na equipe escolar, suas funções estão intrinsecamente relacionadas nas relações que vai construindo no ambiente escolar e com a equipe escolar, mas desenvolver ações especificadas no Projeto Político Pedagógico da escolar é de grande relevância para o desenvolvimento do seu trabalho.

Nesse sentido, observou-se que o professor coordenador deve desempenhar seu papel de modo competente. E de que um bom professor não se transforma imediatamente num bom coordenador, uma vez que as exigências são diferentes para cada papel.

Sobre a importância do professor coordenador na equipe escolar Placco (2002) escreve o que se espera dele no trabalho a partir do Projeto Político Pedagógico:

> *Espera-se que o professor coordenador tenha o envolvimento com a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola e o compromisso com a formação continuada dos professores - elemento importante para atingir o objetivo de socializar a cultura e, nos processos de ensino e aprendizagem, promover a convivência solidária na instituição e intervir na construção da humanidade e da sociedade que queremos (PLACCO, 2002, p. 65).*

Percebeu-se que o professor coordenador tem função importante na equipe escolar, pois é desde a denominação do cargo, que já se aponta a tarefa básica: coordenar. Muitas vezes, já se falou do sentido de ordenar. E comandar é um dos primeiros que surgem. Quem coordena comanda. Embora essa ideia tenda a ser rejeitada quando se trata de educação, vale fazer uma analogia com o trabalho de um regente de orquestra, de um técnico de futebol ou de alguém que é responsável por produzir, com as respectivas equipes, um resultado favorável não só para o grupo, mas principalmente para aqueles a quem se destina o trabalho: os espectadores, no caso dos músicos, e a torcida, no caso dos jogadores (obviamente, os alunos, quando se pensa na escola).

Ressaltando, no entanto, que o maestro não precisa saber tocar todos os instrumentos nem o técnico jogar em todas as posições. Assim, não é obrigação do coordenador ter conhecimento profundo sobre todas as áreas nas quais se desenvolve o trabalho de cada professor.

Por isso, chama-se a atenção para a dimensão ética do trabalho do coordenador. O pedagógico, que adjetiva a função, exige uma consciência do sentido do fazer coletivo e da estruturação de uma proposta que estimule a reflexão e a cooperação. O termo remete, ainda, à criação de um espaço para o diálogo e o aperfeiçoamento da prática educacional.

Segundo Almeida (2012, p. 30*)* "ordenar não é só mandar. É também comandar. Coordenar é pôr ordem em algo juntamente com alguém". Tal constatação implica um

desafio: definir que ordem se deseja no trabalho, pois ela pode ser relacionada ao que é costumeiro - e esse, às vezes, está desgastado e precisa ser revisto.

Portanto, o professor coordenador também importante quando se trata do processo de formação docente, na partilha e na ampliação dos saberes, conformam-se também os coordenadores, continuamente. Conformam-se não no sentido de se resignar, mas no de configurar juntos, do jeito que se deseja o trabalho junto a equipe escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento do presente trabalho foi possível observar a importância do trabalho do professor coordenador junto a equipe educativa, pois a escola necessita de uma organização em suas atividades para contribuir com a melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos, que se caracteriza como o fim dos objetivos da educação escolar.

Entendeu-se que a escola é um espaço coletivo, que demanda uma coordenação das atividades que nela ocorrem, nesse momento é que entra o professor coordenador que assume um papel articulador dos fazeres necessários para a escola, deste modo o professor coordenador traz a tona uma significativa contribuição do campo do conhecimento sobre uma educação que se constitui na prática social e da necessidade dos seus professores na ressignificação de seu trabalho.

Dessa forma, compreendeu-se que a coordenação das atividades que ocorrem em âmbito escolar é de reflexão do professor coordenador que atua para que a escola ultrapasse os desafios da prática pedagógica.

Percebeu-se também que para o professor coordenador desempenhar seu trabalho de forma a contemplar a prática pedagógica, faz-se necessário uma articulação com o projeto político pedagógico, pois é projeto que irá guiar as ações de todos professores, gestores, alunos e demais funcionários da escola e a comunidade do entorno.

O professor coordenador é o responsável pelo trabalho pedagógico da escola, portanto ele deve buscar desenvolver o seu trabalho para tornar a prática pedagógica mais consciente, enriquecida e criativa.

Portanto, foi preciso entender que o professor coordenador não terá em todo momento todas as respostas para todos os eventos que ocorrem na complexidade do trabalho em âmbito escolar, mas deve problematizá-los e buscar coletivamente construir estratégias que visem solucionar os problemas de forma democrática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FILHO. S. J. C. **Democracia institucional na escola:** discussão teórica. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto. Porto Editora, 1999.

GADOTTI, M. **Convocados, uma vez mais: ruptura, continuidade e desafios do PDE** . São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional.** São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas: Papirus, 2002.

PLACCO, V. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2002.

TORRES. R. M. **Educação para todos: atarefa por fazer.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2006.

OS NEGROS NO BRASIL

THAIS RAQUEL CAMARGO DE LIMA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Brasil - (2019): Auxiliar Técnico de Educação no CEU CEI Walter de Andrade. Prof.

RESUMO

Esta é uma representação da vida dos negros no Brasil, desde a sua chegada à nossa terra, já escravizados, tendo deixado de forma violenta sua terra natal e seus familiares, para aqui viverem em condições sub-humanas. Após muitas lutas e sofrimentos, conquistaram a tão sonhada abolição, para começarem novos sofrimentos, agora sob a condição de “homens livres”. Mas, como sempre demonstraram os negros sempre foram povos que não se entregavam facilmente, começando novamente mais uma batalha para conquistar o seu espaço, entretanto, esta batalha, como veriam mais tarde, era muito mais árdua, pois muitas vezes o inimigo era oculto e dissimulado, era a discriminação. Estes povos como disseram, sempre batalhador, procura vencer mais uma vez, lutando bravamente contra este inimigo. Esta é uma pequena história da luta dos negros por um espaço no cotidiano para demonstrar todas as suas qualidades e expertises.

Palavras-chave: Negro; Escravidão; Abolição; Liberdade.

INTRODUÇÃO

Este é um relato da situação do negro no Brasil, com a sua chegada através dos portugueses, passando pelas situações mais esdrúxulas e humilhantes, por suas lutas pela liberdade e pelas atuais em busca do reconhecimento do seu valor como ser humano, sem discriminação.

Conta-nos a história que no ano de 1.500, em 22 de abril, aportaram no Brasil as naus portuguesas comandadas por Pedro Álvares Cabral. Ainda, segundo a história, o objetivo inicial era o caminho em direção às Índias.

Com um desvio “acidental”, acabou-se por desembarcarem em terra firme de um território até então “desconhecido”.

Vários foram os nomes dados pelos portugueses à sua descoberta, sendo Monte Pascoal – por acharem que se tratava de um monte e a época era da páscoa. Em seguida o nome foi mudado para Ilha de Vera Cruz, sendo a seguir substituído por Terra de Santa Cruz. Posteriormente, em decorrência da grande quantidade de uma árvore chamada pau-brasil, o local passou a ser chamado de Brasil, e assim perdura até os dias de hoje.

No período pré-colonial, imperou a exploração do pau-brasil, muito abundante na região amazônica, naquele período. Este sucesso na exploração do pau-brasil deveu-se por duas razões básicas, por estar próximo ao litoral e por contar com a colaboração dos índios, com os quais os portugueses haviam desenvolvido uma boa relação comercial, através da troca de mercadorias europeias, que eram conseguidas muito baratas, pelo trabalho de extração e transporte do pau-brasil até o litoral.

Ao conheceram mais sobre a cultura indígena brasileira, os portugueses ficaram receosos, pois eram, em sua grande maioria, desconhecidas ou condenadas pelos europeus, como por exemplo, a antropofagia.

Com o tempo, a colaboração dos índios torna-se cada vez mais difícil e, por conseguinte, a extração do pau-brasil já não era mais possível. Diante deste fato os colonos tentam submeter os índios à sua cultura e sua religião, trabalho este que coube aos jesuítas, através da catequese. Como os colonos não dispunham de mão de obra para o trabalho extrativista e de lavoura, os índios passaram a ser forçados ao trabalho compulsório, sendo-lhes retirado o território. Diante deste fato, os índios viram-se entre duas opções a de aceitar a imposição ou lutar e reagir à escravidão.

Naturalmente houve reações por parte dos grupos indígenas, que, em muitos casos, lutaram até a morte contra os colonizadores que insistiam em lhes escravizar e retirar-lhes as terras. Os índios sul americanos, por não conhecerem a hierarquia, não aceitavam a imposição de trabalho forçado.

Inicialmente, pensava-se que os índios seriam inaptos ao trabalho, porém o tempo demonstrou o contrário e alguns acabaram por se submeter. Entretanto, estes, em decorrência de serem superexplorados e por maus tratos recebidos e também em função das doenças trazidas pelos europeus aos índios, como a doença venérea e a varíola, acabavam por morrer.

A ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL

O que é ser considerado escravo? É difícil acreditar, mas a escravo é algo como ser comparado a uma coisa, um animal, ao qual pode ser dada reprimenda por não ter feito aquilo que seu “dono” mandou. Seu único direito é o de obedecer e se curvar frente ao seu “senhor”. É deixar de ter uma identidade humana e ser caracterizado como algo, muitas vezes, imprestável. Diante deste fato, pode-se vendê-lo, alugá-lo ou até emprestá-lo a um amigo.

É difícil entender isto, não é? Entretanto, foi exatamente isto que aconteceu com nossos irmãos negros, e talvez em alguns lugares ainda existam.

Os escravos eram capturados em sua terra natal, geralmente a África e trazidos para o Brasil nos chamados navios negreiro. A travessia do continente africano até o Brasil era longa, demorada e sofrida.

Os negros eram submetidos a maus tratos, com má alimentação e forçados a trabalhos exaustivos. Os que sobreviviam a esta travessia, eram separados dos membros de sua etnia e misturados a negros de outras tribos para que não pudessem se comunicar.

Aqui chegando, serviriam de mão-de-obra aos seus “senhores”, aos quais deveriam toda obediência, trabalho e dedicação, afinal, eram seus “donos”.

Tornar-se senhor de escravos era sinônimo de poder, cuja mão-de-obra tornou-se indispensável nos engenhos de açúcar e na lavoura. Possuir escravos era o mesmo que dispor de moedas em suas mãos, em caso de necessidade, bastaria vendê-los.

Além de se tornar um negócio muito lucrativo, o que fez com que tivesse seu apogeu nos anos de 1700 a 1800. Apesar do avanço ideológico brasileiro, através da independência política e novos ideais, conseguiu com que este marco negativo da história se desfizesse naquele momento.

O único pensamento dos senhores daquela época era se libertarem do julgo dos portugueses.

Entretanto, os escravos não eram tão submissos como gostariam seus senhores, muitos se rebelava, apesar dos castigos duras que sofriam muitas fugas e revoltas ocorreram, dos mais variados volumes e durações. Muitos morreram devido a esta rebeldia.

Com as rebeldia e fugas, surgiram os quilombos que nada mais eram que aldeias que refugiavam os escravos que fugiam das fazendas e casas de família, e é um termo de origem angolano. Os escravos iam para os quilombos para não serem encontrados, pois onde eles viviam eram sempre explorados e sofriam maus tratos.

Eram aldeias que ficavam escondidas nas matas, em lugares preferencialmente

inacessíveis, como o alto das montanhas e grutas, e era onde então os escravos se reuniam e conseguiam levar uma vida livre. As pequenas aldeias eram também chamadas mocambos, e tanto eles como os quilombos duraram todo o período da escravidão no Brasil.

O quilombo mais famoso de que se tem notícia foi o “Quilombo dos Palmares” localizado no que hoje é conhecido com Estado de Alagoas, mais precisamente na Serra da Barriga, sítio arqueológico tombado recentemente. Este quilombo foi muito poderoso e numeroso, possuindo forte organização política e militar.

Muitas são as culturas deixadas pelos escravos e que perduram até os dias de hoje, como a capoeira, a feijoada e outras.

DO PREGUIÇOSO AO MALANDRO

No século XIX, aconteceu um debate em que se assegurava a supremacia da civilização europeia por possuírem clima frio-temperado. Segundo esta teoria, o calor acabava por promover relaxamento do corpo e consequentemente a preguiça. Nesta época houve a transferência da família real portuguesa para o Brasil, quando surgiu este debate.

Segundo a pesquisadora Zanlorenzi (2005), em sua tese de doutorado, concluiu que o “conceito de preguiça, associado principalmente a estados em que o índice de negros atinge 79% da população, como na Bahia, derivou do discurso discriminatório contra negros e mestiços”. Ainda, segundo a pesquisadora, a atribuição da preguiça aos baianos tem teor racista. Esta imagem acabou por se enraizar no estado, através da elite portuguesa da época, que consideravam os escravos indolentes e preguiçosos. Infelizmente este ponto de vista ainda perdura nos dias de hoje, coincidindo historicamente com o surgimento da figura do malandro.

OS NEGROS, SUA ORIGEM E SEU MODO DE VIDA

Os escravos foram arrancados de suas terras, por causa da ganância do homem “livre” e por eles foram tidos como coisas, sujeitos ao poder, domínio e propriedade de seus “senhores” (donos), privados de todos os seus direitos, sem representação alguma.

Viviam em senzalas, sem higiene, sem conforto, dormiam em esteiras, usavam roupas simples confeccionadas de algodão, sua alimentação era precária.

Foram proibidos de manifestar seus costumes, culturas e crenças, eram castigados com frequência, geralmente em praça pública para servir de exemplo para outros escravos, sofriam prisões, torturas, marcas de ferro quente, entre outras penas cruéis.

A vida dos escravos era precária e cheia de privações muitos fugiam de seus senhores e se escondiam nas matas onde formavam os quilombolas, desses ajuntamentos o mais conhecido foi o Quilombo de Palmares o seu líder chamava-se Zumbi.

Os “senhores” tiravam todo proveito possível do escravo, poderiam alugá-los, emprestá-los, vendê-los, dá-los, era direito dos “senhores”, faziam sem punição alguma, eles não incorreram no crime de cárcere privado e não eram penalizados pela forma como tratavam seus escravos.

Os filhos dos escravos nasciam escravos para servirem aos “senhores” ou serem vendidos como mercadorias.

Em 1871 foi promulgada a Lei do “Ventre-Livre”, determinando que filhos de escravas nascidos na vigência da lei passavam a serem livres considerados cidadãos brasileiros por nascimento, podendo praticar todos os atos da vida civil. Muitos continuaram sendo escravizados, porque não tinham para onde ir quando completavam oito anos (idade limite para permanência na propriedade em que os pais eram escravos), continuavam trabalhando nas casas dos “senhores”.

O fim da escravidão terminava com: a morte do escravo; pela alforria (carta) ou por disposição da lei. Os “libertos” tinham restrições aos direitos políticos e públicos, não podiam ocupar cargos oficiais, os seus direitos eram altamente restringidos.

Muitos “senhores” alforriavam os escravos doentes, acometidos de “pestes” como a lepra e com idade acima de 60 anos (poucos chegavam aos 60 anos), esses passavam a morar nas estradas, doentes e sem condições de se manterem, viviam de forma miserável, vagando pelas estradas e acampando próximo das cidades, saqueavam e esmolavam, causavam pânico para a sociedade, assim foi crescendo ainda mais a discriminação e o preconceito contra os negros.

Nos anos que antecederam a abolição da escravatura houve muita fuga de escravos que se refugiavam nas matas, para sua sobrevivência saqueavam plantações e outros, isso se tornou um grande problema para a sociedade, os negros eram perseguidos por homens chamados de “Capitães da Mata”, muitos foram mortos.

A liberdade total e definitiva dos escravos ocorreu em 13 de maio de 1888, quando foi promulgada a Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel filha de Dom Pedro II.

O negro, marcado pela herança da escravidão, não estando preparado para concorrer no mercado de trabalho e tendo de enfrentar toda sorte de preconceitos, permaneceu marginalizado.

A vitória foi incompleta, pois os negros não tinham preparo suficiente para concorrer no mercado de trabalho, aliado ao preconceito latente assim, permaneceu marginalizado, em muitos casos tendo trocado o cativeiro pela miséria.

MOVIMENTO NEGRO

Os movimentos negros no Brasil podem ser divididos em duas partes, o primeiro pela luta da condição escrava onde o abolicionismo surgiu como um movimento político, social e cultural com uma intenção muito maior do que apenas libertar um único individuo, mas destruir um regime, sua verdadeira intenção era promover uma nova ordem econômica e social no país rompendo barreiras sociais e de cor.

O abolicionismo envolveu brancos, negros, ricos e pobres contra o sistema escravista, ocupando um lugar na história, mas ainda faltam ações sociais no Brasil para terminar a obra contra o preconceito que foi apenas iniciada com o abolicionismo.

Na segunda parte estão os movimentos negros que vêm acontecendo desde o inicio do século XX e XXI, começando com a abolição e visando o fim da discriminação, redução das diferenças sociais e a verdadeira cidadania para todos.

A escravidão era vista como indispensável ao funcionamento da sociedade brasileira esta visão foi modificada pela ação e intervenção de pessoas influentes como poetas, intelectuais, jornalistas, advogados, etc. Estes intelectuais colocaram em dúvida esta posição e passaram a mostrar e denunciar as injustiças, passando a influenciar um número sempre maior na sociedade, gerando repercussão cada vez maior.

Naquela época existiam dois grupos, os parlamentares que defendiam o abolicionismo e os que se opunham a eles como músicos, atores, proprietários de terras que faziam questão de destacar que os parlamentares eram vistos como desordeiros e inimigos da propriedade privada.

Em 1880 a classe que dominava a ideia da escravidão perdeu a sua totalidade, e os demais setores do povo começaram a condenar este regime. Podemos dizer que tivemos vários movimentos antiescravagistas como o dos próprios escravos nos quilombos e nas matas, o movimento dos intelectuais que acreditavam que para que o Brasil pudesse ser superior e civilizado deveria acabar com a escravidão, vendo o movimento escravagista como desumano. O movimento estudantil que tinha como protagonistas Castro Alves e

Joaquim Nabuco, conhecidos como jovens liberais e mais radicais, destacavam que a abolição estava a caminho. Assim é que no dia 13 de Maio de 1888 veio o fim da escravidão que teve inicio no Ceará e percorreu todo o País.

MOVIMENTOS NEGRO HOJE

Os negros que ainda eram escravos, com o fim da escravidão, ficaram entregues à própria sorte, não tinham instrução e não recebiam educação, permanecendo no estado de pobreza e miséria. Alguns conseguiam posições sociais mais confortáveis, porém, era a minoria, mas foram capazes de dizer que os negros tinham direitos e um lugar ao sol e tentaram fazer a ponte entre a elite e a massa negra.

Jornais como o Clarim D'Alvorada, que começou como um jornal liberal e logo se tornou um instrumento de luta e interesse social, o Centro Cívico Palmares que também nasceu com o mesmo propósito, mas passou a se concentrar na defesa e direitos dos negros, tiveram importância vital nesta luta.

Em 1931 surgiu a (F.N.B.) Frente Negra Brasileira alcançando alto índice de adesão, transformando a entidade em um sucesso muito acima do esperado. A sociedade estava amadurecida para aceitar este avanço, sendo a década 1930 um momento especial no modernismo brasileiro acabando com mitos da superioridade racial.

A Frente Negra Brasileira tinha por todo Brasil a função de promover a elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física, a assistência, a proteção, defesa social, jurídica, econômica e do trabalho das pessoas negras.

A lei Caó, em 1989, definiu o racismo como crime inafiançável, provando que este nunca foi tão criticado no Brasil. Apesar de todas as mudanças, a massa negra está longe de viver bem no Brasil, os movimentos negros têm dado ênfase à educação, porque só através dela poderemos alcançar a posição de um País civilizado.

Desta forma, ninguém pode afirmar que não existe racismo no Brasil e, assim reconhecendo, poderemos ver os nossos erros e procurar modificá-los, sendo este é o principal papel do movimento negro na atualidade.

Sem sombra de dúvidas, houve um grande avanço, porém, há muito para ser feito.

DISCRIMINAÇÃO

A discriminação resulta de uma atitude frente a uma característica específica diferente, uma pessoa pode ser discriminada por causa de sua raça, do seu gênero, religião, situação social, etc..

Durante muito tempo pensou-se que a maior parte dos processos discriminatórios situavam-se na ponta final do processo, ou seja, na hora de seu posicionamento no mercado de trabalho. Estudos estatísticos demonstraram que, na realidade, o problema situa-se na ponta oposta, na trajetória educacional, intensamente marcada por raça/cor, passando pelo início do processo educacional até a trajetória final de competitividade no mercado de trabalho.

A discriminação racial é uma das formas mais frequentes de discriminação, com base, geralmente, na raça e/ou cor da pessoa, entretanto, existem outras, como, por exemplo, a discriminação social, muito comum nos dias de hoje, ocorre quando uma pessoa é tratada de forma desigual por pertencer a uma sociedade diferente. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo 7º, todos somos iguais perante a lei, sendo que seus direitos são e devem ser preservados por toda a vida (9). A ONU – Organização das Nações Unidas tem feito vários esforços para por fim à discriminação nas sociedades e nações integrantes.

Este não é um fato novo, vem desde a antiguidade e perdura até os dias atuais. Podemos destacar o caso dos índios, contra quem houve uma tentativa frustrada de escravizá-los, até serem trocados pela opção de escravidão negra. Esta sim perdurou por vários anos, até que, por fim, foi extinta pela Lei Áurea, entretanto, a discriminação continuou arraigada e perdura até hoje. É imperioso que haja ações mais rígidas para eliminar este cancro tão marcante em nossa sociedade(9).

A discriminação acaba por atingir a todos, a toda a sociedade que se vê à mercê deste vil preconceito, que não se resume exclusivamente à cor da pele, estendendo-se também para os locais de origem, como é o caso dos nordestinos, por exemplo.

É de suma importância que este tipo de atitude tenha fim, para que possamos bater no peito e dizer – “Esta é uma sociedade justa e desenvolvida”.

NEGROS NA ATUALIDADE

Hoje em pleno século XXI, após tantas mudanças no decorrer na história da humanidade, tais como a explosão da tecnologia, avanços na medicina, conquistas como

os direitos humanos e o direito à igualdade, ainda ocorrem casos de discriminação racial. Infelizmente, mesmo após 126 anos da abolição da escravatura em nosso país, pesquisas apontam uma realidade muito diferente da declarada, o negro é duplamente discriminado no Brasil, por sua situação socioeconômica e pela cor de sua pele.

O CENSO 2010 mostrou que a renda dos negros cresceu cinco vezes, porém, os brancos ganham o dobro e dominam o Ensino Superior no País.

Dados Demográficos do referido CENSO, divulgados pelo IBGE, mostram que a desigualdade racial continua no Brasil, com brancos recebendo salários mais altos e estudando mais que os negros. Segundo levantamento, essa realidade é ainda mais acentuada na região Sudeste, cujos rendimentos recebidos pelos brancos correspondem ao dobro dos pagos aos negros. A menor diferença é observada na região sul, onde a população branca ganha 70% mais que os negros.

Com objetivo de proporcionar a inclusão social dos negros e pardos o governo, através da lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, criou o sistema de cotas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico nível médio e das outras providencias. O Art. 3º relata que “Em cada instituição federal de” ensino superior, as vagas de que trata o art. 1o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por auto declarados negros, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de negros, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)’’, proporcionando maior acessibilidade dos mesmos, mas também causando uma maior competição pelas referidas vagas.

Entre os beneficiários da lei de cotas a competição é maior entre os que mais precisam, apesar dos avanços, os cortes de renda fixadas faz com que as disputas por cadeira para negros, pardos e indígenas com menor renda, abaixo de 1,5 salários mínimos per capita, seja duas vezes mais acirradas do que para brancos pobres.

O Ministério da Educação (MEC) com a mesma ideia de inclusão social irá lançar um programa de intercambio para negros, indígenas e pessoas com deficiências. O programa também fomentará o ingresso em mestrado e doutorado no Brasil de pessoas com esse perfil, com objetivo de aumentar o número de professores. Batizado de Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, ele será uma espécie de Ciência Sem Fronteiras (CsF) - que já levou 38 mil estudantes para o exterior. Entretanto, enquanto o CsF é focado em áreas como Engenharia e Exatas, o novo programa dá prioridade às Humanas, como o combate ao racismo, igualdade racial, história afro-brasileira e indígena, acessibilidade, inclusão ações afirmativas.

Apesar da Lei 7.7716, de 05 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, nos diz o Art. 1º “Serão punidos, na forma desta Lei os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.” Redação datada pela Lei 9.459, de 15 de maio de 1997. No Brasil os Negros são livres, têm seus direitos descritos, mas não tem dignidade devida.

Acompanhamos os atos racistas da torcida Peruana contra o volante Tinga, do Cruzeiro. A torcida do Real Garcilaso, do Peru, em jogo pela Copa Libertadora, logo ao entrar em campo, no segundo tempo, quando o atleta tocava na bola os torcedores adversários emitem som de macaco. Outro episódio de racismo no futebol aconteceu com o jogador dos Santos, Arouca, que foi chamado de Macaco pela torcida do Mogi Mirim na 12ª rodada do campeonato paulista.

Infelizmente os relatos de racismo no futebol não param por ai, em Patos de Minas, no interior de Minas Gerais, durante o jogo entre Mamoré e Uberlândia um torcedor do time da casa chamou o lateral esquerdo, reserva do Uberlândia, Francisco Assis, de “macaco, negro, safado e fedorento”, mas, ao contrário do que havia acontecido com o Tinga e Arouca, o agressor desta vez foi parar na delegacia.

As atitudes racistas são tão intensas que, em alguns casos, o racista acaba caindo em sua própria armadilha. Recentemente, na Espanha, um torcedor atirou uma banana ao jogador brasileiro Daniel Alves, que teve uma perspicácia impressionante, antes de bater o escanteio, pegou a banana, comeu um pedaço e jogou o resto fora do campo e voltou a jogar como se nada tivesse acontecido. Esta atitude teve uma repercussão tão grande na mídia, que virou motivo de chacota entre todas as pessoas, hoje é comum às pessoas posarem com uma banana na mão, simbolizando que “somos todos macacos”, campanha iniciada pelo jogador Neymar.

Enfim, inúmeros são os casos de discriminação que ocorrem diariamente contra os negros, entretanto, devido à garra desta raça tão batalhadora, temos a satisfação de poder destacar inúmeros negros que se destacam ou se destacaram na sociedade brasileira.

Alguns se tornaram celebridades através da música, outros pela cultura, alguns através do esporte, mas, o mais importante é que alguns se destacaram por sua postura frente ao bem-comum da sociedade. Estas atitudes fazem com que tenhamos mais garra no idealismo em busca de um país mais igualitário e justo.

Alguns destaques:

Milton Santos, Geógrafo e professor, foram um dos grandes nomes da renovação da geografia no Brasil e um dos mais respeitados intelectuais do país;

Joaquim Barbosa é o terceiro negro a se tornar ministro do Supremo Tribunal Federal;

Netinho de Paula, além de cantor e apresentador, é vereador em São Paulo pelo PC do B;

Gilberto Gil, antes de ser ministro da cultura, de 2003 a 2008, foi vereador em Salvador de 1989 a 1992;

A carioca Benedita da Silva iniciou sua carreira política em 1982, como vereadora. Em 2002, assumiu como a primeira governadora negra do Brasil, após a renúncia de Anthony Garotinho;

Edson Arantes do Nascimento, o Rei Pelé, além de embaixador mundial do futebol, dentre outros títulos, foi eleito em 2000 o jogador do Século.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durantes séculos, os negros procuraram o seu reconhecimento pela sociedade, como homens livres e trabalhadores. Muito espaço foi conquistado, entretanto, muito há que se fazer.

Acreditamos que aí esteja o ponto nevrálgico da coisa, não é o negro que tem que fazer algo para se evitar a discriminação, é o ”dito branco” que deve se conscientizar da igualdade entre as pessoas. Afinal, não é a cor da pele que fará com que o ser humano seja melhor ou pior.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, E. O Quilombo dos Palmares. Ed. Civilização Brasileira. 1966.

COSTA, Emília Votti da, Da Senzala à Colônia, Resumo precário da obra, focado em: O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DO TRABALHO ESCRAVO AO TRABALHO LIVRE NO BRASIL. Fundação Editora da UNESP, São Paulo, 1ª edição, 1966. Resumo precário de Evandro Machado em 29.04.2011.

Colonização Portuguesa e a Fracassada tentativa de escravidão indígena. Biblioteca Virtual do Governo do Estado de São Paulo. http://www.bv.sp.gov.br

MALHEIROS, Dr. Agostinho Marques Perdigão, A Escravidão no Brasil, Ensaio Historio-Jurídico-Social, Digitalização de edição em papel de 1866, Rio de Janeiro, 2008.

PESSANHA, Andréa Santos, Da Abolição da Escravatura à Abolição da Miséria: A Vida e as Ideias de André Rebouças, Quartet Editora, Rio de Janeiro, 2005.

RISÈRIO, A. A Utopia Brasileira e os Movimentos Negros. Editora 34. 2007 - 1ª edição; 2012 - 2ª edição

SILVA Jr., Hédio. Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais /Hédio Silva Jr. – Brasília: UNESCO, 2002.

Documentos Digitais

https://exame.com/economia/renda-de-negros-cresce-5-vezes-a-de-nao-negros-na-grande-sp/ (estudo socioeconômico). Acessado em 15 de dezembro de 2020.

http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/06/29/brancos-ganham-duas-vezes-mais-que-negros-e-dominam-ensino-superior-no-pais-mostra-censo-2010.htm (Dados do IBGE 2010). Acessado em 15 de dezembro de 2020.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm (Lei de cotas). Acessado em 11 de dezembro de 2020.

http://globoesporte.globo.com/futebol/times/cruzeiro/noticia/2014/02/vitima-de-racismo-no-peru-tinga-diz-que-trocaria-titulos-por-igualdade.html (jogador Tinga). Acessado em 12 de dezembro de 2020.

http://esportes.r7.com/futebol/torcedor-e-preso-por-racismo-em-jogo-no-campeonato-mineiro-11032014 (torcedor preso por racismo). Acessado em 15 de dezembro de 2020

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm Acessado em 15 de dezembro de 2020.

http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,entre-cotistas-pobres-competicao-por-vaga-e-duas-vezes-maior-para-negros,1103146,0.htm (competição por vagas na faculdade é duas vezes maior para negros). Acessado em 14 de dezembro de 2020.

http://globoesporte.globo.com/futebol/times/santos/noticia/2014/03/arouca-e-chamado-de-macaco-apos-goleada-do-santos-bom-nem-ouvir.html

(preconceito contra o Arouca do Santos). Acessado em 18 de dezembro de 2020

http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,mec-lanca-programa-de-bolsas-no-exterior-para-negros-e-indios,1096844,0.htm (MEC Lança programa de bolsa no exterior). Acessado em 12 de dezembro de 2020.

http://www.abril.com.br/noticias/fotos/negros-poderosos-brasil-mundo-513047.shtml?ft=benedita-silva-01g.jpg (destaques do mundo negro). Acessado em 10 de dezembro de 2020.

Revista Territórios

LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

VANESSA DOS SANTOS GONÇALVES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNISANT'ANNA no ano de 2014. Professora de Educação Infantil

RESUMO

A primeira infância é o melhor período para uma criança aprender a ler. Neste intervalo, entre a maternidade e os seis anos de vida, a criança absorve tudo que em que está envolvida. Deste modo, esse é o intervalo temporal ideal para que as crianças comecem a desenvolver a compreensão da leitura, e, por conseguinte, da escrita. Em regra, os pais são os aliados mais próximos em inserir na criança o hábito de ler ou mesmo intensificar seu aprendizado. Há inúmeras possibilidades para reforçar a capacidade de decodificação inerente à leitura e aliá-las à máxima desenvoltura do aprendizado em geral. O ler por prazer é indubitavelmente o meio mais eficaz de tornar os pequenos mirins em ávidos leitores por toda a vida.

Palavras-chave: Cognição; Leitura; Criança; Adaptação; Aprender; Processo, Código; Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

No presente artigo, tem-se a pretensão dissertar sobre a leitura na primeira infância, portanto, temas que se conectem de uma maneira ou de outra, eventualmente, serão discorridos aqui.

O primeira palavra do título do artigo é o numeral “primeira”, ou seja, se trata da iniciação exatamente da primeira infância, que por sua vez, segundo Instituto Neuro Saber, é a fase entre o nascimento e os 6 anos (em regra). Nesse período, a criança tem o desenvolvimento cerebral turbinado, como uma analogia que o próprio instituto faz “...a fase em questão é a principal para a ocorrência do desenvolvimento cerebral. Isso é explicado

em uma metáfora na qual o cérebro é comparado a uma esponja, com grande capacidade de absorver todo o conhecimento que lhe é estimulado.”

Dito isto, quanto maior e mais rica a imersão a criança tiver, mais treinadas nas habilidades desejadas essas crianças terão. É nessa fase que se desenvolve a psicomotricidade, consciência fonológica, interação social e fala. Como o objetivo aqui é discorrer sobre a iniciação na leitura deixaremos de lado, as outras habilidades adquiridas e aperfeiçoadas na última fase específica. De certo modo, em uma criança com o desenvolvimento padrão (reitere-se que crianças com déficit ou superávit cognitivo merecem um artigo específico para elas, pelo motivo de suas especificidades únicas que não devem servir de repetidores para crianças cujo aprendizado é padrão. Vale ressaltar, que este artigo aborda a regra, no quesito de aprendizagem e a exceção aqui não deve ser eludida, caso, obviamente, seja este o interesso do caro leitor, sinto desapontá-lo).

A leitura durante séculos foi tratada como um privilégio e hoje ela está massificada. Assim, há alguns séculos ou mesmo décadas (a depender do geografia local) a leitura e a escrita eram restritas aos clérigos, nobres e afins. A imensa massa estava alheia aos códigos consonantes à leitura, e, por conseguinte, da escrita.

Não obstante, as regras da leitura são derivadas de códigos, estes códigos são decodificadas e então, surge a mensagem. Faz-se necessário que o emissor e receptor compreendam os devidos sinais para que a mensagem tenha sua eficácia empenhada. Sendo assim, ambos devem decifrá-la e torná-la inteligível sem que haja algum desvio ou ruído no processo alterando o conteúdo da mensagem proposta.

Desta maneira, não discorreremos sobre pinturas rupestres ou hieróglifos, onde as crianças por mais que não saibam, desenham seu cotidiano, de maneira similar ao que ocorria/ocorre com selvagens, índios e aborígenes em diversas partes do mundo.

Sabe-se, então, que em princípio, que a leitura de forma técnica é decifrar códigos. Estes códigos, via de regra são derivados da fala. Assim, para imitar o código correspondente a letra A, a criança pensará em como falar a mesma letra. Ela lembra da própria voz, ou da pessoa que lhe orienta no processo, fazendo a mesma coisa. Sendo assim, não basta apenas saber os códigos, é necessário entendê-los e decodificá-los. Isso vale para todas as línguas sem exceção, mesmo as não verbais.

O objetivo dos pais, geralmente, é fazer com que seu filho tenha um desenvolvimento regular no ensino, mas jamais ineficiente, ou seja, as cobranças para que os filhos saibam ler podem trazer algum tipo de trauma que serão impeditivos para catalisar um aprendizado mais ágil.

Deste modo, nada mais importante que no processo de aprendizagem da leitura, os pais sejam também leitores. Muitos especialistas reforçam que as crianças aprendem por imitação e terem os pais como modelos ajudam bastante no processo.

A escrita e a leitura são faces da mesma moeda, é se fazendo um que se estimula outro. Sendo assim, quanto mais a criança for imersa aos livros mais vocabulário o pequeno terá.

No mais, tanto a escrita, quanto a fala são peças fundamentais no processo da leitura.

PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira infância é o intervalo entre a maternidade e os seis anos de idade de um ser humano. É neste intervalo que se adquire por intermédio da interação social as capacidades cognitivas e as de comunicação.

A prima facie, é na primeira infância que os pequenos seres humanos são treinados quanto à psicomotricidade; consciência fonológica; interação social e a fala. Nesse hiato temporal, a criança começa a entender por meio de integração com o meio, a forma como é dada a estruturação corporal; como se percebe o som e a maneira de reproduzi-lo. Desta maneira, quanto mais natural forem os hábitos das pessoas que rodeiam as crianças na primeira infância, mais orgânicos serão os aprendizados derivados da interação entre eles.

Há alguns especialistas que indicam aos pais que ouçam músicas, ou leiam quando seus filhos sejam ainda bebês, porque o aparelho auditivo está sendo refinado. Isso explica por exemplo, porque uma criança tende a reproduzir outro idioma que não seja o nativo sem qualquer sotaque ou acento, enquanto mesmo com anos de vivencia linguística em outro país, um imigrante adulto não consegue tal feito. Nesta fase, quanto mais estímulos auditivos a criança tiver, mais fácil para ela aprender de forma orgânica qualquer idioma, e muito mais especificamente a língua nativa, não olvidando a alfabetização bilíngue.

Os neurônios estão se aperfeiçoando ao longo da vida e inativando aqueles que são pouco utilizados, ou seja, um adulto tem aproximadamente 20 bilhões de neurônios, ao passo que um bebê detém 100 bilhões. Sendo assim, quanto mais inserido em experiências de qualidade, mais o cérebro corroborará para ampliar a neuroplasticidade.

Sendo assim, os pais tem um lapso de apenas seis anos para tentar ao máximo desenvolver as capacidades cognitivas dos seus filhos. Frise-se aqui pais e não os educadores, estes serão atores secundários em qualquer processo de imersão com as crianças.

O QUE É LEITURA?

Leitura, significa, a grosso modo, extrair mediante um processo cognitivo a decodificação de símbolos. Há infinitas formas de codificação em que se atribui determinado significado a certo símbolo. Destarte, faz-se necessário um emissor e, por conseguinte, um receptor, ambos, aptos para entenderem a mensagem.

Braile, partituras musicais, código Morse, pictografias, hieróglifos e uma infinidade de possibilidades em que a leitura pode ser percebida sem ser o meio tradicional que requer letras embaralhadas que dão sentido fonológico ou não.

A percepção do texto escrito é uma mão de duas vias, pois requer que o leitor saiba ou presuma o conteúdo do que está escrito. Explico, se um leitor aleatório se deparar com a notícia que um ornitorrinco mordeu uma pessoa e se este não souber o que se trata a palavra ornitorrinco, ele, em tese, imaginará um animal com dentes, ainda sem jamais ter sido apresentado a um, ainda que por imagens.

Destarte, cada leitor tem em si a capacidade de interpretação que pode ser ampliada ou simplificada pela imersão cultural em que estão inseridos. Sendo assim, a habilidade de decodificação é única, contudo, a interpretação dos códigos pode variar. Traz-se à tela o famosa dúvida: Capitu traiu ou não traiu Bentinho? Os códigos estão lá, mas cada leitor tem sua própria opinião sobre o mesmo tema que está escrito sob as mesmos símbolos desde 1899. Neste mesmo sentido, pode-se inferir as infinitas palavras homógrafas e homófonas que podem alterar o sentido da mensagem. Em suma, a leitura é um processo extremamente complexo de cognição cerebral.

LEITURA DE IMAGENS

A leitura por imagens deve ser percebida primeiramente pela lógica do subitem anterior. A leitura der imagens, as figuras rupestres ou hieróglifos demostram isso. Se existe uma imagem cuja figura seja: uma homem, uma mulher e uma criança sem contexto algum, presume-se se tratar de uma família. Os pictogramas (escrita através de desenhos) são umas das maneiras mais antigas de comunicação humana, e hodiernamente, tem sem uso ampliado, visto que impossível não se deparar com desenhos que sinalizem as ruas, objetos, comunidades dentre outros.

Neste sentido, se houver uma placa com um avião, trata-se de aeroporto; se houver uma caveira com um X cruzado significa que há perigo; se houver figuras de pratos denotam

algum restaurante ou praça de alimentação. Enfim, muitos desses símbolos são universais e o leitor pode entendê-los sem sequer dominar a língua do meio em que está imerso.

As charges, fotografias, pinturas rupestres, não necessitam de tanta capacidade cognitiva para serem inteligíveis, contudo, justamente por isso, são exatamente importantes. A caveira com um x cruzado impele mais medo do que as letras escritas PERIGO.

Com as crianças, os primeiros livros são, em regra, bastante coloridos e com diversos desenhos. A criança é compelida a interpretar as imagens e compreender a intenção dos livros em suas estórias. As anedotas, geralmente, são empregadas com algum tipo de animal que a criança conheça ou já foi apresentada, ainda que de maneira virtual.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Inicia-se esse subtítulo com a captura do significado da palavra alfabetizar de acordo com o dicionário Houaiss da língua portuguesa (1949), que significa dizer que alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e a escrever, enquanto alfabetizar é o ato de ensinar as primeiras letras. Ou seja, o alfabetizado já detém a cognição para discernir os códigos linguísticos e consequentemente, entendê-los.

Por outro lado, o letramento é uma palavra moderna que é dada pela representação da linguagem falada, segundo o dicionário online.

Sendo assim, considera-se analfabeto aquele que não domina os códigos da escrita que fica à margem de uma sociedade grafocêntrica (sociedade em que a grafologia é imprescindível). Tanto a leitura quanto a escrita são indeclináveis para manter ou promover a inserção social. Por esse motivo, destaca-se as palavras de Silva (2007a, p. 2) “[...] promover o letramento é mais que uma política social, é uma palavra de ordem para a participação na vida em sociedade”.

Neste sentido, a termo cunhado como letramento é mais que meramente alfabetizar, ele está ligado com a formação de cidadãos aptos para utilizarem a linguagem escrita conforme sua necessidade.

Sobre o papel da escola KATO, exprime de forma bem pertinente o tema:

> *A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p.7)*

Como o objetivo do artigo em tela é debater sobre a leitura na primeira infância, não se pode olvidar que tonar as crianças em leitores significa também inseri-los na sociedade grafocêntrica. Vale ressaltar que o mundo tecnológico é formado por letras, imagens e números. Sendo assim, é condição *sine qua non* que as crianças aprendam como absorver o mundo virtual também.

POR QUE AS CRIANÇAS NÃO GOSTAM DE LER E O PAPEL DOS PAIS E EDUCADORES NO PROCESSO?

Como já foi traçado no prelúdio deste artigo, o processo de desenvolvimento neural da criança, depende em muita demanda dos pais. Eles são os referenciais do mundo da criança, por este motivo, ela em regra, reproduzirá os comportamentos pais e, por conseguinte, a imitação das relações que podem ou não, ser disfuncionais. Dito isto, se os pais responderem de maneira agressiva, a tendência é que se demandada, a criança replicará na mesma medida. O exato oposto também pode ser verificado. Sendo assim, se os pais já detém em si o hábito de ler como prazer, seus filhos tenderão a replicar organicamente as mesmas experiências por imitação. A leitura regular dos pais, se feita de maneira prazerosa atiçará a vontade da criança. Os pais devem saber sobre a leitura por dever e a leitura por prazer, e esta última é a mais eficiente a longo prazo na integração dos pequenos humanos com a decodificação da escrita.

Sendo assim, os ambientes escolar e familiar devem conter obras que a criança possa ter acesso fácil e não limitado; deixar a imaginação dos pequenos aguçadas é sempre interessante que se mantenha à disposição materiais para que possam colorir ou desenhar; contar estórias antes de dormir como um ritual é um excelente passo para transformar as crianças em ávidos leitores.

Os professores, por outro lado, são os que mais são cobrados no que tange à leitura infantil, sendo que eles são coadjuvantes no processo. Ainda que a escola em que trabalhem disponha de todos os livros de literatura infantil, cantinho da leitura, hora da letra, se os pais forem omissos quanto a isso, a tendência é que seja ineficaz toda a tentativa em sala. Entretanto, ser coadjuvante, não significa ser omisso, ao contrário, o educador deve trabalhar com o contexto em que a criança está inserida. É o educador que pode avaliar externamente algum tipo de déficit de aprendizagem, aumentar o ritmo das leituras, exigir de maneira mais pedagógica a leitura apta para o parâmetro curricular exigido. Em suma, os pais são a mola mestra no que tange à leitura prazerosa e despretensiosa, e os

professores, por sua vez, são os atores responsáveis por guiar o conhecimento específico para o estudante mirim.

Desta maneira, se os pais são omissos, enxergam a leitura como dever e cobram de maneira extremamente arbitrária a leitura em seus filhos, dificilmente conseguirão êxito na empreita de ter seus filhos como leitores. A leitura por prazer é habito e os pais o espelho nos quais os filhos replicam as ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano até os seis anos de vida, tem uma plasticidade cerebral absurda, e é exatamente neste lapso temporal que as crianças desenvolvem múltiplas habilidades cognitivas.

Como as crianças são reflexos dos pais, familiares e comunidade que lhes rodeiam, faz-se necessário a exposição de bons hábitos que, de maneira orgânica, será absorvida pelas crianças. O meio ambiente em que o infante está inserido será repetido pelo mesmo.

Deste modo, os pais são os atores mais importantes no processo de aprendizagem, mantendo os seus filhos a percepção prazerosa da leitura. No mesmo sentido, os educadores auxiliam os educandos na tarefa de alfabetizá-los. Os pais, por sua vez, não devem delegar a tarefa de ensinar a leitura apenas aos professores, eles devem enriquecer o ambiente em que os seus filhos estão se desenvolvendo com o máximo de referências bibliográficas dedicadas a literatura infantil.

Não obstante a tudo que foi eludido no presente artigo, faz-se necessário que os pais também sejam leitores, porque seu comportamento será imitado e de maneira orgânica pelos seus filhos. Reforça-se, que a leitura envolve decodificar símbolos e isso significa que para aquele que não está imerso no conteúdo da mensagem pode ser um ótimo estímulo para aguçar a curiosidade das crianças sobre o que há dentro do texto.

Os pais e a escola podem a aguçar a criatividade com as contaçoes de estórias mediante livros com imagens e ao decorrer do tempo, traçar jogos de curiosidade como por exemplo caça ao tesouro em que é necessário empenho cognitivo para que seja possível decifrar a mensagem contida do texto (tudo obviamente apropriados para a idade específica de cada criança).

Em suma, a teoria mostra que a leitura prazerosa compartilhada entre pais e filhos é a maneira mais eficiente em tornar os crianças ainda na primeira infância em futuros adultos leitores. Os educadores, por sua vez, podem catalisar a experiência com técnicas advindas

do mundo pedagógico, fazendo, desta forma, que a parte lúdica da leitura seja enriquecida com a vivência coparticipativa entre os colegas dos educandos mirins.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 29 de junho de 2020.

BRASIL ESCOLA. Disponível <https://brasilescola.uol.com.br/educacao/leitura-imagens.htm> Acesso em 24 de novembro de 2020.

INSTITUTO Disponível em< https://institutoneurosaber.com.br/qual-e-a-idade-da-primeira-infancia> Acesso em 25 de novembro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

SILVA, Vanessa Souza da**. Letramento e escolarização: da colônia à década de 1930 do século XX. Anais do I Encontro de História do Estado Rio de Janeiro** (Universidade Federal Fluminense). Niterói: H. P. Comunicações Associados, 2007a.

SILVA, Vanessa Souza da. **Letramento e ensino de gêneros.** Educ. foco, Juiz de Fora, v.16, agosto de 2011.

UNIÃO EDUCAÇÃO. Disponível em <https://unoieducacao.com.br> Acesso em 25 de novembro de 2020.

ENSINO HÍBRIDO: OS DESAFIOS ENFRENTADOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

VANESSA REIS RIBEIRO

Graduação em Pedagogia pela Universidade São Marcos - (2002): Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O período de ensino não presencial nesta pandemia trouxe grandes desafios para a educação brasileira. E que estão deixando, por outro lado, experiências e legados importantes para a reflexão sobre o futuro do aprendizado. E uma de suas possibilidades é o que o sujeito possa se sentir e se desenvolver a partir desta autopercepção. Em muitas escolas, o ensino híbrido está emergindo como uma inovação sustentada em relação à sala de aula tradicional. Esta forma híbrida é uma tentativa de oferecer “o melhor de dois mundos”, isto é, as vantagens da educação online combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional.

Palavras-chave: Ensino Híbrido; Autopercepção; Possibilidades; Inovação.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes benefícios do boom tecnológico que ocorreu em todos os setores na última metade do século é o desenvolvimento de soluções digitais de aprendizagem e treinamento para todas as fases da vida.

O crescimento que já era acelerado, aumentou ainda mais com as demandas apresentadas pelo surgimento do COVID-19. Todos tivemos que nos reinventar. E a educação foi um dos setores mais impactados.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), agência da ONU responsável por acompanhar e apoiar a educação, comunicação e cultura no mundo, a pandemia da COVID-19 já impactou os estudos de mais de 1,5 bilhão de estudantes em 188 países – o que representa cerca de 91% do total de estudantes no planeta.

Logo no início da pandemia as escolas tiveram que se reorganizar. E a grande maioria, que teve condições, migrou para o modelo de ensino online. Essa migração encontrou alguns problemas: participação efetiva dos alunos no processo de aprendizado, comunicação, gaps na colaboração. Uma diminuição significativa nos índices de retenção de conhecimento. O maior aprendizado com toda essa mudança é que um sistema único, como educação apenas online, a distância, tende a não funcionar. É preciso juntar diferentes práticas de ensino para um aprendizado mais customizado.

De modo geral, as propostas para o retorno às aulas têm discutido estabelecer um rodízio de alunos para se reduzir as aglomerações nas escolas e garantir a proteção à saúde de todos. Nessa perspectiva, os professores terão o desafio de pensar em estratégias que combinem atividades presenciais e não presenciais – característica que embasa o ensino híbrido.

O modelo permite adotar a dinâmica das chamadas metodologias ativas, que propõem um aluno mais ativo na construção do próprio conhecimento e um professor com atuação de mediador, que elabora e orienta desafios de aprendizagem.

O QUE É O ENSINO HÍBRIDO?

Se procurarmos no dicionário, híbrido, vemos que o termo, entre outras definições, refere-se ao que é composto por elementos diferentes, mesclado. Em sua essência, é disso que o ensino híbrido é composto:

“O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo de estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013)”

Alguns elementos de controle dos estudantes que aparecem precisam ser destacados: tempo, lugar e modo e/ou ritmo de estudos! Os estudantes passam a gerir tudo isso no ensino híbrido. Por isso que ele é muito defendido como uma abordagem condizente com as habilidades e competências necessárias do século XXI. E essa autonomia, gerada por esse controle, também é prevista na BNCC.

Os nativos digitais, aqueles que já nasceram numa época em que as tecnologias digitais estavam em ascensão ou estabelecidas, já estão acostumados a isso. Eles não esperam até o dia seguinte para conseguir informações, realizar buscas e se comunicar. Está tudo ao alcance de um celular. E o ensino híbrido consegue atender a esse perfil de

uma geração que entende que a qualquer hora e local, o conhecimento se constrói. Há uma personalização do ensino porque não existe só um modo de aprender.

VANTAGENS E DESVANTAGEM DO ENSINO HÍBRIDO

Antes de falarmos sobre as potencialidades e desafios do ensino híbrido, vamos nos debruçar sobre questões relacionadas às palavras “vantagens e desvantagens”.

Ambos os termos nos colocam numa posição de disputa, de corrida contra nosso desempenho e o do outro. Nos joga para a busca incessante de estarmos em primeiro lugar em algo. O dicionário nos diz que vantagem “posição ou condição de superioridade ou adiantamento de algo ou alguém com relação a outro(s) ou a si mesmo em momento anterior.”

Quando pensamos em potencialidades ou benefícios, enxergamos a situação e as coisas com o que elas têm para serem realizáveis, para acontecer, tirando essa ideia de competitividade. Portanto, nesse artigo, iremos optar por falar das potencialidades e desafios do ensino híbrido.

Importante dizer isso porque o ensino híbrido procura personalizar e diferenciar as metodologias de ensino, procurando democratizá-las. Ainda que haja o uso da tecnologia e, infelizmente, nem todos têm as mesmas oportunidades e acesso , a ideia é de que quem os tenha, consiga se beneficiar por conta de ter um acompanhamento diferenciado da aprendizagem.

Há outras potencialidades que devem ser mencionadas:

- O ritmo de aprendizagem do aluno é respeitado: ele consegue gerenciar o tempo que dedica às propostas já que em alguns modelos ele realiza online antes de encontrar com o professor.
- Auto avaliação: os alunos precisam refletir muito mais sobre sua participação, responsabilidade e autonomia no ensino híbrido.
- Tempo com o professor: o aluno precisa de um tempo com o professor para analisar o seu percurso, ter devolutiva, traçar novos caminhos.
- Motivação: a frustração por não acompanhar o ritmo ou por não aprender é minimizada no ensino híbrido já que o aluno pode voltar mais de uma vez no conteúdo, pode pensar em novas estratégias no meio de projetos e ganha autonomia para realizar tarefas, para propor atividades e gerenciar seu tempo.

- Foco na pesquisa e desenvolvimento de projetos: uma maneira de garantir a conexão dos conteúdos com a curiosidade, necessidades dos alunos e com o mundo fora dos muros da escola.
- Desenvolvimento da responsabilidade e autonomia do aluno: o aluno precisa pesquisar analisar, interpretar, experimentar a partir das provocações e levar seus resultados para os momentos em que está com os amigos e os professores. Isso exige que ele se prepare antes da aula para que possa participar. Ele precisa se responsabilizar pelo percurso do que acontece fora da escola e na escola. No modelo de rotação de estações, ele precisa também realizar tudo isso antes que a turma toda se reúna e converse. O professor não fica à frente da turma o tempo todo falando, transmitindo informações e conhecimentos. Ele está ali para provocar, ajudar, fazer pontes. E isso exige muita responsabilidade do aluno.
- Avaliação formativa: nesse tipo de avaliação, evidencia-se o que o aluno sabe. Não há apenas a avaliação somativa, aquela em que o professor usa apenas a nota da prova para avaliar se o aluno sabe ou não. No ensino híbrido, o aluno tem espaço para mostrar o que sabe e em algumas vezes pode escolher como vai evidenciar sua aprendizagem.
- Maior equilíbrio entre os atores que participam do processo de ensino-aprendizagem: não aprendemos apenas sozinho. Precisamos dos professores e dos pares, no caso, dos amigos, para podermos avançar. Há momentos em que uma boa conversa e discussão nos fazem aprender mais rápido e de forma mais eficaz do que se estivéssemos sozinhos. Em abordagens mais tradicionais, o tempo de fala em sala de aula acaba ficando basicamente sob o domínio do professor. No ensino híbrido, esse tempo é mais distribuído entre todos os participantes do processo: professor-aluno-colegas de sala.

Já em relação aos desafios, temos:

- Falta de preparo do corpo docente: nem todos os professores estão familiarizados com essa abordagem. E por isso, precisam de formação para poder atuar. Além de termos que quebrar paradigmas, porque ainda é muito forte a ideia de que o professor é o único detentor de saberes.
- Recursos tecnológicos: ainda que não sejam necessários grandes aparatos ou aplicativos de última geração, há de se fazer uma escolha que seja intuitiva em termos de uso. É preciso também tempo para conhecer as ferramentas. Isso exige um preparo dos professores na hora de planejar e avaliar qual a ferramenta que melhor atende a necessidade dos alunos. A falta de recursos tecnológicos também é um

problema. Sabemos que nem todas as escolas, sobretudo escolas públicas, conseguem sustentar o uso de ferramentas digitais fora da escola porque os alunos não têm recursos financeiros para acessá-los.

- Preconceito e falta de informação das famílias: Algumas famílias podem resistir ao ensino híbrido por falta de informação, por nunca terem vivenciado e por terem uma ideia de escola que já não condiz com a realidade que vivemos. Cabe à escola ajudar a mudar essa visão mostrando as evidências de aprendizagem dos alunos e mostrando que é possível aprender por meio do ensino híbrido.

MELHOR APROVEITAMENTO DO TEMPO DO PROFESSOR

O ensino híbrido tem potencial de transformar a maneira com que os professores administram seu tempo. É como disseram alguns professores em uma entrevista feita por telefone: “O ensino híbrido… demanda muito trabalho, esforço, e dedicação durante e após a jornada de trabalho. Entretanto, a recompensa é enorme… Conquistam mais em sala de aula do que jamais conseguiram antes”. Ao liberar professores de algumas atividades que ocupam a maior parte de seu tempo – como planejamento de aula, correções e exposição de conteúdo –, o ensino híbrido permite com que a atenção seja direcionada a outras experiências de aprendizado – tal como explicação individualizada, tutoria em aprendizagem profunda e raciocínio complexo, ajuda no desenvolvimento de habilidades não cognitivas e mentoria para que eles atinjam seus objetivos educacionais.

Pelas pesquisas publicadas em blogs educacionais, ou entrevistas de jornais, os professores frequentemente afirmam que o ensino híbrido requer muito planejamento e preparação prévios, mas que melhora a competência para apoiar seus alunos desde que eles tivessem preparado os materiais. Os professores também disseram que, em geral, o ensino híbrido também os libera para passar mais tempo com estudantes individualmente e em pequenos grupos. Como disse um professor uma vez, “Eu amo o modelo de ensino híbrido. Ele me empodera a trabalhar pessoalmente com os estudantes e atender suas necessidades de aprendizagem diárias”. Outro disse, “Eu fico totalmente preparada para trabalhar com as crianças individualmente… então eu faço isso”.

Dado o desenho informal desse projeto, não se pode concluir que esses resultados representam a opinião da maioria dos professores, ou que o ensino híbrido melhora o desempenho dos alunos. Para esses resultados iniciais, consideramos a necessidade de ampliar pesquisas em escolas ou salas de aula específicas para medir e determinar se diferenças na divisão do tempo estão associadas a um desempenho mais alto. Porém, os

resultados trazidos aqui nos deixam otimistas de que o ensino híbrido faz com que professores usem seu tempo de maneira mais eficiente.

Segundo Singer:

> *É, portanto, através da ênfase nos valores e competências que se pode ter uma maior visão sobre uma aprendizagem ampla, integrada e desafiadora. (SINGER, 2006, p.33).*

AMPLIAÇÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS COM INTERVENÇÕES EFETIVAS

O centro do projeto pedagógico das escolas inovadoras é a construção de valores fundamentais sólidos e, a partir deles, das competências cognitivas e soco emocionais da comunidade educadora. Os valores, as competências e o projeto de vida não permanecem confinados nos documentos oficiais, mas são vivenciados no currículo, na formação continuada e na prática docente, na cultura de toda a comunidade escolar.

A educação é um processo de desenvolvimento humano que ocorre na aprendizagem 360 graus: uma aprendizagem ampla, integrada, desafiadora. No mundo complexo de hoje, a escola precisa ser pluralista, mostrando visões, formas de viver e diferentes possibilidades de realização pessoal, profissional e social, que nos ajudem a evoluir sempre mais na compreensão, vivência e prática cognitiva, afetiva, ética e de liberdade.

Aprender é um processo ativo e progressivo. Como disse Peter Senger (2006): “Aprender é se tornar capaz de fazer o que antes não conseguíamos”. É desenvolver um conjunto integrado de competências de aprender a conhecer, a conviver, a ser e a agir.

A comunicação aberta, em múltiplas redes, é um componente-chave para a aprendizagem significativa, pelas possibilidades de acesso, troca, recombinação de ideias, experiências e sínteses. O desafio da escola é capacitar o aluno a dar sentido às coisas, compreendê-las e contextualizá-las em uma visão mais integradora, ampla, ligada à sua vida.

Temos baseado a educação mais no controle do que no afeto, mais no autoritarismo do que na colaboração.

A comunicação afetiva – com apoio das tecnologias – nos ajuda a aprender a partir das histórias de vida e dos sonhos de cada um dos alunos.

O clima de acolhimento, confiança, incentivo e colaboração são decisivos para uma aprendizagem significativa e transformadora.

> *“Se as pessoas são aceitas e consideradas, tendem a desenvolver uma atitude de mais consideração em relação a si mesma” (ROGERS, 1992, p. 65).*

A aprendizagem depende também da motivação profunda, se é intrínseca ou extrínseca. Na intrínseca, a pessoa não depende de controle externo, de premiação ou punição. Na extrínseca, o indivíduo depende de reforços externos: nota, remuneração, medo (BRITO 1989).

O ensino híbrido combina algumas dimensões da motivação extrínseca com a intrínseca. A aprendizagem extrínseca é útil para criar hábitos, rotinas e procedimentos, sobretudo com crianças, mas, posteriormente, é mais importante que seja internalizada pelos próprios estudantes.

EQUILÍBRIO ENTRE COMPARTILHAR E PERSONALIZAR

A aprendizagem se constrói em um processo equilibrado entre a elaboração coletiva – por meio de múltiplas formas de colaboração em diversos grupos– e a personalizada – em que cada um percorre roteiros diferenciadores.

A aprendizagem acontece no movimento fluido, constante e intenso entre a comunicação grupal e a pessoal, entre a colaboração com pessoas motivadas e os diálogos de cada um conseguem mesmo, com todas as instâncias que o compõem e definem, em uma reelaboração permanente.

Em um mundo tão dinâmico, de múltiplas linguagens, telas, grupos e culturas, cada um de nós precisa – junto com todas as interações sociais – encontrar tempo para aprofundar, refletir, elaborar, produzir e fazer novas sínteses.

É na síntese dinâmica da aprendizagem personalizada e colaborativa que desenvolvemos todo o nosso potencial como pessoas e como grupos sociais, ao enriquecer-nos mutuamente com as múltiplas interfaces do diálogo dentro de cada um, alimentando e alimentados pelos diálogos com os diversos grupos dos quais participamos, com a intensa troca de ideias, sentimentos e competências em múltiplos desafios que a vida nos oferece. A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos em seu íntimo, quando eles acham sentido nas atividades propostas, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos criativos e socialmente relevantes.

As instituições mais inovadoras propõem modelos educacionais mais integrados, sem disciplinas. Organizam o projeto pedagógico a partir de valores, competências amplas, problemas e projetos, equilibrando a aprendizagem individualizada com a colaborativa; redesenham os espaços físicos e os combinam com os virtuais com apoio de tecnologias digitais. As atividades podem ser muito mais diversificadas, com metodologias mais ativas,

que combinam o melhor do percurso individual e grupal.

As tecnologias móveis e em rede permitem conectar todos os espaços e elaborar políticas diferenciadas de organização de processos de ensino e aprendizagem adaptados a cada situação, aos que são mais proativos e aos mais passivos; aos muito rápidos e aos mais lentos; aos que precisam de muita tutoria e acompanhamento e aos que sabem aprender sozinhos. Convivemos nos próximos anos com modelos ativos não disciplinares e disciplinares com graus diferentes de “misturas”, de flexibilização, de hibridização. Isso exige uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas e da organização dos espaços e do tempo.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se quisermos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias nas quais eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham de tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se quisermos ser criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Desafios e atividades podem ser dosados, planejados, acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exige pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo.

Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado ocorre a partir da antecipação, durante o curso, de problemas e situações reais, os mesmos que os alunos vivenciaram depois na vida profissional.

Podemos oferecer propostas mais personalizadas, para cada estilo predominante de aprendizagem, monitorando-as e avaliando-as em tempo real,

Nas etapas de formação, os alunos precisam do acompanhamento de profissionais mais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo híbrido, misturado, com foco em valores, competências amplas, projeta de vida, metodologias ativas, personalização e colaboração, com tecnologias digitais. O currículo é mais flexível, com tempos e espaços integrados, combinados, presenciais e virtuais, nos quais nos reunimos de várias formas, em grupos e momentos diferentes, de acordo com a necessidade, com muita flexibilidade, sem os horários rígidos e o

planejamento engessado; Metodologias ativas com tecnologias digitais: aprendemos melhor por meio de práticas, atividades, jogos, problemas, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais) muito tempo para testar. Por isso, é importante que cada instituição escolar defina um plano estratégico para tais mudanças. A princípio, pode ser de forma mais pontual, apoiando professores, gestores e alunos – e também alguns pais – que estão mais motivados e têm experiências em integrar o presencial e o virtual. Podemos aprender com aqueles que estão mais avançados em compartilhar seus projetos, atividades e soluções. Depois, precisamos pensar mais estruturalmente em mudanças. Capacitar coordenadores, professores e alunos para trabalhar mais com metodologias ativas, com currículos mais flexíveis, com inversão de processos (primeiras atividades on-line e, depois, atividades em sala de aula). Podemos realizar mudanças incrementais aos poucos e, quando possível, mudanças mais profundas, disruptivas, que quebrem os modelos estabelecidos.

Se as mudanças da educação dependessem somente de currículos mais flexíveis, metodologias ativas e tecnologias híbridas seriam mais fáceis conseguir realizá-las. Porém, essas alterações dependem de pessoas que foram educadas de forma incompleta, com competências desiguais, valores contraditórios e práticas incoerentes com a teoria. A dificuldade de uma parte dos gestores e educadores em saber conviver e trabalhar juntos dificulta muito

que os avanços necessários no ensino híbrido sejam implementados rapidamente. Precisamos mudar a educação para poder mudar o mundo, começando por nós mesmos.

REFERÊNCIAS

BRITTO, S. Psicologia da aprendizagem centrada no estudante. 3. ed. Campinas: Papirus, 1989.

BRUNER, J. A Cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. [S. l: s. n], 2013. Disponível em:<http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning--disruptive-Final.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

CYRINO, E.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. Cadernos Saúde Pública, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. Revista Brasileira de Educação, v.12, n. 35, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>. Acesso em: 15 de dez. 2020.

GOMES, P. Entenda como funcionam as plataformas adaptativas . 2013. Disponível em: <http://porvir.org/porcriar/entenda-como-funcionam-plataformas-adaptativas/20130328>. Acesso em: 11 dez. 2020.

KELLER-FRANCO, E.; MASSETO, M. T. Currículo por projetos no ensino superior: desdobramentos para a inovação e qualidade na docência. Revista Triângulo, v. 5, n. 2, p. 3-21, 2012.

ROGERS, C. Um jeito de ser. São Paulo: EPU, 1992.SANTOS, B. F.; VIEIRA, V. Educação do futuro será personalizada e híbrida. Estadão,out. 2014. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,educacao--do-futuro-sera-personalizada-e-hibrida-imp-,1575897>. Acesso em: 11 dez. 2020.

SIEMENS, G. Connectivism: a learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, v. 2, p. 3-10, 2005. Disponível em:<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>. Acesso em: dez. 2020.

UNISAL. Eric Mazur recebe prêmio internacional pela criação de método aplicado no UNISAL. 2014. Disponível em: <http://unisal.br/blog/blog/eric-mazur-recebe-premio-internacional-pela-criacao-de-metodo-aplicado-no-unisal/#sthash.EfOyiv7l.42anFmxd.dpuf>. Acesso em: 11 dez. 2015.

Revista Territórios

O ENSINO DE ARTE E NOVAS PERSPECTIVAS: O DESAFIO DO ENSINO DE ARTE COMO DISCIPLINA DE TRANSFORMAÇÃO

VILMA APARECIDA MOREIRA

Graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí (1986). Artes Plásticas, pela Faculdade Paulista de Artes (2003). História, pela Faculdade Mundial (2018). Letras, pela Faculdade Educacional da Lapa (2020). pós – graduação em Educação Inclusiva Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2015). Docência do Ensino Superior, Faculdade Integrada Campos Salles (2015). Professora de Ensino Fundamental e Médio, na EMEF -SP Professor José Rezende.

RESUMO

O objetivo desse artigo é fazer uma reflexão sobre a necessidade da inclusão da arte nas escolas de forma mais efetiva, já há um debate desde que pela lei 5698/71 de 1971 a disciplina de educação artística entrou para a grade dos currículos escolares. Desde então muitas experiências têm sido vividas, porém com a prática pedagógica no campo da arte ainda vemos uma grande distância entre a teoria e prática. A única forma de ensinar arte é ensinar a ver e sentir a vida e de procurar expressá-la, ou seja, a arte ensina a ter um olhar poético da vida. É uma forma de integrar o concreto e o virtual, o sonho e a realidade, numa construção constante e lenta da identidade e da consciência. Além da busca pelo autoconhecimento a presença da arte na escola proporciona uma infinidade de trocas culturais entre os próprios alunos e com diferentes povos pelo fato da produção artística se tornar mais rica e miscigenada e trazer uma análise critica para cada produção artística. A busca por estimular e desenvolver o estudo da arte tornará a escola um espaço vivo produtor de um conhecimento novo, revelador, que aponta para a transformação. O desenvolvimento das linguagens artísticas que são as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, estão sendo aprofundados nas universidades que buscam uma melhor formação para o professor de arte nos cursos de graduação e pós-graduação.

Palavras-chave: Arte; Escola; Inclusão; Educação Artística.

INTRODUÇÃO

A escola é o primeiro passo para a introdução e percepção da pessoa como cidadã e deveria ser o ponto inicial para a introdução da arte como transcendência e não só como uma disciplina de lazer. A escola poderia ser o vetor de aprendizado e consciência das

linguagens artísticas: arte visual, teatro, dança, música e literatura. Porém o que vemos na prática na verdade é um ensino engessado que acaba se tornando muito superficial e pouco enriquecedor. Por falta de carga horária os profissionais se veem engessados a métodos pouco efetivo que se tornam uma simples atividade recreativa. Muitas tentativas e formulações para o enriquecimento das aulas têm sido propostas e estudas, porém no embate entre e teoria e realidade pouco se consegue extrair. A preocupação na formação dos profissionais docentes da disciplina de artes deve ser a mesma com os docentes de outras disciplinas. A disciplina de artes deve ser transformadora e contribuir para o enriquecimento não só intelectual quanto a transcendência como individuo de cada estudante, precisamos transformar cada sala de aula em uma oficina de artesões, atores, dançarinos, pintores. As universidades vêm buscando de alguma forma criar cursos de artes em nível de graduação e de pós-graduação, para um melhor encaminhamento do professor que ministrará aulas de artes no ensino fundamental, médio e superior.

O ENSINO DE ARTE NO BRASIL

O primeiro produto cultural brasileiro de origem erudita foi o Barroco. Trazido de Portugal, recebeu através da criação populares características que podem ser consideradas de cunho nacional. Os artistas e artesãos brasileiros à maneira antropofágica criaram um barroco com distinções formais em relação ao Barroco europeu. O ensino da arte barroca tinha lugar nas oficinas através do fazer sob a orientação do mestre. Estas oficinas eram a única educação artística popular na época. A primeira institucionalização do ensino de arte foi a Missão Francesa (1816) com o modelo neoclássico, um dos poucos modelos com atualidade no país de origem no momento de sua importação para o Brasil. Quase sempre os modelos estrangeiros foram tomados de empréstimo numa forma já enfraquecida e desgastada. A Missão Francesa foi na realidade uma invasão cultural de cunho elitista. Na segunda metade do século XIX, a década de 1870 configurou-se como um período de grandes transformações culturais, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, com a industrialização caminhando a passos largos. Neste contexto, o ensino de Arte assume um novo papel. Através dele se dava a preparação de profissionais competentes na área do desenho para ajudar a Nação a vencer a concorrência comercial com a Europa. Com a queda da monarquia e após a fase republicana no Brasil, a mentalidade política, influenciada pelo liberalismo americano e o positivismo francês, elabora a criação de novas leis educacionais que colaboram para a inclusão do Desenho Geométrico no currículo. Com a chegada do século XX o Modernismo galgou para o campo

educacional a ideia de arte como expressão. A ideia de arte como expressão induziu também, na segunda metade do século XX, experiências notáveis de arte para crianças e adolescentes como atividades extracurriculares. Foi neste contexto promissor que na década de 1970 a Educação Artística passou a ser obrigatória no ensino formal, carregando, entretanto, uma perspectiva conceitual e ideológica desfavorável configurada pelo tecnicismo e pelo ecletismo.

LEI E INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO BRASIL

O ensino de arte foi incluído no currículo escolar pela LDB de 1971, com o nome de Educação Artística, ainda como “atividade educativa” e não como disciplina. Em 1988, ano da nossa atual Constituição Federal, em meio a discussões sobre educação, sofreu ainda riscos de ser excluída do currículo escolar, fato que levou educadores da área a organizarem manifestações a fim de garantir a permanência do estudo das artes nas escolas. Finalmente, com a atual Lei de Diretrizes e Bases, foram revogadas disposições anteriores e a matéria “Artes” foi reconhecida como disciplina, tendo seu ensino se tornado obrigatório na educação básica, conforme dispõe o parágrafo 2º do artigo 26: O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Foram propostas como guias, para os parâmetros curriculares, quatro modalidades artísticas: artes visuais, música, teatro e dança.

> *A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas). Para agravar a situação, durante os anos 70-80, tratou-se dessa formação de maneira indefinida: ‘não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses’. A Educação Artística demonstrava, em sua concepção e desenrolar, que o sistema educacional vigente estava enfrentando dificuldades entre teoria e prática. (BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.)*

No **ensino de artes** a observação do conhecimento transmitido deve ser feita pelo educador a fim de auxiliar os alunos a possuir um **olhar técnico** sobre as questões apresentadas. Do ponto de vista metodológico, os professores, seguindo essa “pedagogia tradicional” (que permanece até hoje), encaminhavam os conteúdos através de atividades que seriam fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o sendo moral.

> *"O ensino tradicional está interessado principalmente no produto do trabalho escolar e a relação professor e aluno mostra-se bem mais autoritária. Além disso, os conteúdos são considerados verdades absolutas." CALABRESE (2002, p.66).*

A pedagogia tradicional tinha uma forte vinculação com a razão como transcender para os aspectos sensoriais, sentimentais e emocionais da experiência estética; Demerval Saviani faz uma esclarecedora e sintética comparação entre o modelo tradicional e a pedagogia da Escola Nova, indicando que esta última:

> *Deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada, principalmente, nas contribuições da Biologia e da Psicologia (FUSARI; FERRAZ, 1991, p. 31).*

No campo do ensino da arte essas ideias surgem no cenário brasileiro com toda força na concepção de educação através da arte disseminada através dos livros de Herbert Read e Viktor Lowenfeld, divulgados pelo Movimento Escolinhas de Arte. Que contribui com a busca de justificar a importância da arte na educação não pela ate em si, mas pelo que ela pode contribuir com a educação integral do ser humano.

Segundo Imanol Aguirre:

> *Os conceitos chave desta opção educativa, baseada na auto expressão e tingida pelo romantismo são: liberdade, sensibilidade, originalidade, criatividade, naturalidade, espontaneidade, imaginação e genialidade. Cada uma dessas chaves abre um universo de possibilidades educativas que são de certa forma difíceis de mesurar. Estes conceitos passaram a fazer parte do jargão das propostas, currículos e planos de aula por puro idealismo, pois na maior parte das vezes não estavam associados a práticas que realmente os realizassem. A utopia do desenvolvimento livre e criativo do sujeito, que busca transcender o conhecimento da arte em benefício do crescimento pessoal, moral e social, caiu num vazio. (Aguirre, Imanol 2005, p.219)*

PROFISSIONAIS E SEUS DESAFIOS

Os professores de artes conseguem a graduação, mas ainda não são capazes de fornecer uma educação artística e estética que forneça formação histórica, compreensão de uma gramática visual ou ainda compreensão de fazer artístico como auto expressão.

> *No contexto da educação escolar, a disciplina Arte compõe o currículo compartilhado com as demais disciplinas num projeto de envolvimento individual e coletivo. O professor de Arte, junto com os demais docentes e através de um trabalho formativo e informativo, tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar. (FERRAZ, 2001, p.24)*

As universidades ainda não conseguem transmitir para os futuros profissionais o conhecimento que consiga transcender a sala de aula. Apesar de termos a maioria dos

arte-educadores das escolas secundárias defendendo o *laissez-faire* (deixe fazer) e alguns outros que ainda não aceitam auto expressão, o caminho para sobreviver é tornar claro os possíveis conteúdos da arte na escola.

> *Poderia dizer que o futuro da Arte-Educação no Brasil está ligado a três propostas complementares: uma primeira proposta seria o reconhecimento da importância do estudo da imagem no ensino da arte em particular e na educação em geral. A necessidade da capacidade de leitura de imagens poderia ser reforçada através de diferentes teorias da imagem e também da relação entre imagem e cognição. O Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e a experiência em arte-educação na XIX Bienal de São Paulo são exemplos correntes desta tendência. BARBOSA, A. M (vol.3 no.7 São Paulo Sept./Dec. 1989)*

DESAFIO DA PESQUISA

Acreditamos que ainda falta um caminho mais democrático para o entendimento da disciplina para todos. Mesmo com uma imensidade de materiais e conteúdos alguns docentes precisam deixar de lado o tradicionalismo.

A visão de um todo e não de frações sobre a Arte no contexto escolar, percorrendo todas as disciplinas e o compartilhamento de ideias entre os demais professores devem fazer parte da rotina do fazer pedagógico. É primordial que haja motivação e inovação por parte do educador, esse é um desafio que precisa ser superado.

Acreditamos positivamente que a Arte está cada vez mais transcendendo a disciplina em si e também o ambiente escolar e isso se deve ao fato de existir boas referências sobre o ensino contemporaneamente. Aos poucos, as novas concepções sobre a Arte estão demostrando que a arte vai além de ser apenas leitura e representação, e compete a nós educadores buscarmos isso.

> *Freire (1996, p.52) afirma "Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino".*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que ainda falta muita compreensão e aprofundamento nos estudos das artes desde a escola até a graduação. Nos falta ainda um conhecimento em como transpassar para os alunos um ensino de arte que vá além da sala de aula e os faça transcender como seres humanos.

Cada vez mais a arte está sendo inserida na vida dos alunos através dos meio comunitários como já vemos em muitas oficinas nas comunidades de todo Brasil, o que ajuda no enriquecimento e na consolidação da disciplina como necessidade.

O estudo das tendências pedagógicas poderá proporcionar aos professores de arte o entendimento da dimensão política que existe nas pedagogias que se adotam nas escolas e universidades, pois sua atuação em sala de aula é o resultado dessas opções. Não existe postura pedagógica neutra, todas estão comprometidas com uma ou outra ideologia, a dominante ou a do dominado.

A matéria não precisa ser apenas funcional, mas, ao mesmo tempo, apelar para a imaginação, e o sentimento, quando conseguirmos encontrar o total equilíbrio nessa balança o ensino de Artes nas escolas alcançará excelência.

O grande desafio hoje dos educadores é promover **possibilidade** para o estudante de trabalhar junto, conviver, garantindo um espaço de liberdade dentro das escolas. E através da arte podemos implementar metodologias e práticas que transformem o modo como agimos em sociedade, construindo, quem sabe, um amanhã mais solidário e humano.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. **Teorías y prácticas en educación artística**. Barcelona: Octaedro, 2005.

BARBOSA**,** Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** Editora Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1985.

BARBOSA, Ana Mae. **Vol. 3 n° 7 São Paulo sept/Dec**, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997. In: CHRISTOV, Luiza H. da Silva; MATTOS, Simone A. R. (Org.). Arte-educação: experiências, questões e possibilidades. São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

_____. **História da arte-educação:** a experiência de Brasília. I simpósio internacional de história da arte-educação - ECA/USP. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BRASIL, *Constituição:* República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1998.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional* - LDB, Brasília: Ministério da Educação, 1996..

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALABRESE, Osmar. **A linguagem da arte.** Rio de Janeiro: Globo, 2002.

FERRAZ, Maria H. e FUSARI, Maria F. **Metodologia do ensino da arte.** São paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, Heloísa C. Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação** (Coleção Magistério 2º grau. Série formação geral) – São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa**.- São Paulo: Paz e Terra. 1996

READ, Herbert. **Educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Revista Territórios

LIMITE NA MEDIDA CERTA: UMA CONSTRUÇÃO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

VIVIANE BATISTA FELTRAN DA MOTA

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Campos Salles (2001): Pós Graduada em Neuropsicopedagogia pela Escola Superior de Administração HSM (2017): Pós Graduada em Educação Inclusiva pelas Faculdades Campos Salles; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A palavra Limite é um vocábulo de simples compreensão, mas de difícil aplicação quando se trata das relações humanas A educação das crianças, que é regida por princípios de limite, não é uma função natural. As crianças sempre procurarão extrapolar os limites introduzidos no ambiente em que estão inseridas pelo simples fato da função de exploração ser inerente ao ser humano. Poderíamos até concluir dizendo que superar limites é uma forma de crescimento.

Palavras-chave: Limites; Compreensão; Diálogo; Respeito.

INTRODUÇÃO

Cada vez mais as famílias vêm adotando um modelo mais liberal da educação dos filhos. Isso pode ser efeito dos pais dos anos 1980, que haviam sido criados de forma muito rígida e prezavam por mais liberdade. Mas, os filhos têm se tornado cada vez mais dominador dentro do ambiente familiar. Além disso, leis de proteção à infância e maior visibilidade dos pequenos na mídia têm sido fatores que contribuem para a maior liberdade da criança, que acaba por tirar a dos pais.

O psicanalista Renato Mezan afirma que isso “por um lado, é um avanço social, há mais diálogo na família e mais decisões consensuais. Mas, por outro, os pais têm medo de exercer a autoridade legítima”. Alguns pais se sentem na obrigação de mimar os filhos, e cada vez menos se diz “não”. Principalmente quando há, na sociedade, o estereótipo de “mãe perfeita”, por exemplo.

Na fase escolar, a palavra limite não se restringe somente às potencialidades físicas da criança e do adolescente, e sim a situação no grupo. O significado se estende até a

tolerância em relação à frustração e a aceitação de regras coletivas. O limite serve para conter. Serve para formar uma barreira de proteção. É por isso que ele deve existir. Este é o jeito deles de saber até onde podem ir. Se o limite não lhes é dado, elas ficam sem parâmetros uma vez que, em sua grande maioria, ainda não têm maturidade suficiente para escolher o que é melhor ou não para si.

O papel dos pais, dos professores e de todos os adultos que convivem com crianças e adolescentes é de auxiliá-las a compreenderem seus limites. O limite, nesse momento, interno ainda não está bem estruturado. A construção do limite interno da criança e do adolescente ocorrerá de acordo com os limites que lhe serão dados ao longo de seu desenvolvimento, que obviamente pode ocorrer de forma contrária, se não for algo equilibrado e saudável para os mesmos.

A IMPORTÂNCIA DE IMPOR LIMITES

O desenvolvimento da criança inicia-se no seio familiar, que é o meio em que desenvolve seus primeiros contatos; é por isso que consideramos a família como grande contribuidora ao desenvolvimento e à construção da identidade do indivíduo.

Bee (1996) menciona que cada indivíduo, após nascer, começa a aprender padrões característicos de resposta ao ambiente e às outras pessoas. As disposições temperamentais persistem da infância à idade adulta. As pessoas criam uma espécie de “inclinação” no sistema em direção a determinados padrões. Nós respondemos às coisas e às pessoas que nos cercam, dependendo de nosso temperamento. Por exemplo: crianças, altamente, extrovertidas buscam contato com outros, enquanto que aquelas crianças mais tímidas escolhem atividades sedentárias, por exemplo: jogos de quebra-cabeça, preferentemente, em relação ao futebol. Aquela criança é mais “atirada”, pois consegue transmitir respostas diferentes aos outros. Assim, podemos dizer que essa criança, altamente sociável, receberá mais elogios e atenção dos pais, enquanto a outra receberá menos elogios e poderá ser deixada de lado. Essa questão de limites é complexa e nos faz pensar que os pais, às vezes, por não saberem lidar com determinadas situações acabam “falhando” nas recompensas e na hora de impor limites; pois, querendo agradá-los, talvez, pelo fato de não ficarem o dia todo com eles, por trabalharem fora, acabam fazendo suas vontades, tirando do castigo, criando, dessa forma, seus filhos sem limites.

Segundo Zagury (2003), colocar limites é um modo de ajudar a criança a modificar o seu comportamento, sem prejudicar a sua autoestima. A compreensão e a firmeza dos pais, na contenção de condutas inadequadas, junto com o aumento da maturidade e da

capacidade de autocontrole da criança, resultam em uma gradual substituição das ações impulsivas e inaceitáveis por condutas adequadas. Colocar limites, também, é fazer a criança compreender que seus direitos acabam onde começam o direito dos outros; dizer sim, sempre que possível, e não sempre que necessário; mostrar que muitas coisas podem ser feitas e outras não; ensinar a tolerar pequenas frustrações, no presente, para que, no futuro, os problemas da vida possam ser superados com equilíbrio e maturidade.

> *Muitos pais pensam, erroneamente, que dar limites é bater nos filhos, para que eles se comportem; ser autoritário; deixar de explicar o "por que" das coisas, apenas impondo "a lei do mais forte"; gritar com as crianças para ser atendido; invadir a privacidade a que todo ser humano tem direito etc. (ZAGURY, 2003, p. 05).*

A falta de limites, segundo Zagury (2003), tende a desenvolver um quadro de dificuldades que vai se instalando passo a passo: descontrole emocional, histeria, ataques de raiva; dificuldade crescente de aceitação de limites; distúrbios de conduta, desrespeito aos pais, colegas e autoridades; incapacidade de concentração, dificuldade para concluir tarefas, excitabilidade, baixo rendimento; agressões físicas se contrariado, descontrole, problemas de conduta, problemas psiquiátricos, nos casos em que há predisposição.

A criança que não aprende a ter limites cresce com uma deformação na percepção do outro. Só ela importa, o seu querer, o seu bem-estar, o seu prazer.

A falta de limites, também, gera angústia e incerteza, que pode levar a um comportamento inadequado; este, por sua vez, gerará mais angústia e também culpa revolta, sensação de impotência e, talvez, agressividade. Mas, antes de dar limites, os pais deverão tê-lo, caso contrário serão péssimos exemplos aos filhos.

Os limites fazem parte da formação da criança, não só em termos de quais seriam os comportamentos apropriados ou não, em uma situação; mas, também, em relação aos valores que, futuramente, vão nortear suas decisões, sobre o que é certo ou errado. Porém, essa tarefa não é fácil, porque exige que os pais estejam seguros do que estão fazendo, ajam de forma coerente com aquilo que dizem e cumpram com as promessas que fazem; por isso, vale a pena investir no diálogo com as crianças e adolescentes, para que educar deixe de ser um fardo difícil de ser carregado e passe a significar uma relação prazerosa entre pais e filhos (ZAGURY, 2003).

É característica da criança que seu desejo seja ilimitado, com fantasias de tudo querer e de tudo poder. Só com o desenvolvimento, com a ajuda do adulto e tendo limites, é que a criança pode ir aprendendo a restringir certas vontades, a trocar uma coisa por outra, a aceitar que existe uma hora para cada atividade e que, mesmo que algo seja prazeroso, em certo momento pode precisar ser deixado de lado e substituído por outra coisa; mas, é fundamental que os adultos, também, possam aceitar os limites e as frustrações da vida,

considerando os aspectos da realidade, ou seja, possa compreender que frustrar o filho (dar limites) não é ser “mau”, e sim, dar-lhe proteção e cuidado. Se isto não está sendo possível, as “regras” de como educar e castigar acabam falhando (ZAGURY, 2003).

PONTOS CONVERGENTES QUE DEVEM SER TRABALHADOS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Crianças e adolescentes sem limites, não se sentem amados. É algo como um sentimento de que os pais não se importam com eles, já que não se importam com o que eles fazem. Inseguros afetivamente usam do mau comportamento para chamar a atenção dos pais. Segundo o psiquiatra Içami Tiba, em seu livro ‘Disciplina, limite na medida certa’: “Uma criança satisfeita dá liberdade para os pais. Estando insatisfeita, exige atenção o tempo inteiro”.

É imprescindível que os pais ajam em sintonia na educação dos filhos; o casal precisa planejar as orientações que eles deverão seguir. Isso fará com que os filhos sintam uma confiança inabalável, assim, irão crer que podem contar com o amor e o apoio dos pais. Essa ação conjunta é sentida pelos filhos como expressão da grande importância que eles possuem na vida dos pais.

O bom senso é sempre a medida certa e é fundamental na educação. Segundo Içami Tiba, no livro citado acima: “O leite alimenta o corpo. O afeto, a alma. Criança sem alimento fica desnutrida. Criança sem afeto entra em depressão”. Crianças que ficam soltas demais tendem a se perder, a ficar sem referência. Assim, muito carinho aliados a um tratamento disciplinador, com limites claros e bem estabelecidos promove a segurança emocional que os filhos precisam.

O filho precisa ser convencido de que é amado e a disciplina é uma grande ferramenta. Estabelecendo regras, rotinas e desenvolvendo um vínculo saudável com os filhos, eles entenderão que não terão que apelar para revolta no sentido de chamar atenção e ganhar afeto. Dessa forma, não se sentirão ainda tentados a usar de meios autodestrutivos para chamar a atenção, tais como os vícios de modo geral. A confiança, juntamente com o amor, é o elo que deve prevalecer na relação pais e filhos.

Num momento os pais dizem “sim”, em outros “não”; primeiro aceitam, depois mudam de ideia. Os filhos não entendem porque uma hora podem e outra não e passam a desrespeitar as determinações dos pais. Os limites fazem parte da construção de todo indivíduo, mas os pais precisam estar atentos para utilizá-los de forma assertiva.

Os limites ajudam a formar a estrutura da personalidade dos filhos e, por tamanha importância, devem ser aplicados com todo cuidado. Mas nisso existe outro fator relevante, os pais nunca devem se esquecer de que os filhos aprendem por imitação e, portanto, eles devem exemplificar os limites que impõem. Coerência é fundamental!

O QUE SIGNIFICA DAR LIMITES

Muitos pais ficam aflitos e angustiados com a possibilidade de ter que falar “NÃO” para seus filhos. Por muitas e variadas razões, que oscilam desde a sensação constante de culpa, um sentimento que aparece quando há ausência física e emocional evidentes no “cuidar” cotidiano, até a dúvida real sobre o efeito inibitório e limitante que a palavra “NÃO” exerce no desenvolvimento infantil.

Vamos esclarecer: crianças (e também os adolescentes e os adultos) têm absoluta necessidade do limite. Têm, portanto, necessariamente que ouvir a forte e sonora palavra “NÃO”. Impor limites é algo que os pais devem fazer desde sempre. Limitar o comportamento das crianças e adolescentes, ensinando-lhes regras básicas de convivência social, é fundamentalmente essencial e saudável. Isso mesmo. Por muitas razões, das quais salientam-se duas.

Primeiro: convivemos em sociedade. Para termos nossos direitos como cidadãos assegurados, devemos esperar que todos respeitem as normas de civilização vigentes nas diversas culturas. Mais que isso, devemos ensinar as crianças que a pluralidade cultural é também uma regra a ser entendida e respeitada. O respeito ao outro é uma regra de ouro. Isso inclui uma série de regras de conduta que devem ser ensinadas desde a mais tenra idade. Limites, portanto.

Segundo: as crianças nos pedem limites. Pais e cuidadores são constantemente desafiados. Basta dizer que não se deve colocar o dedo na tomada e... Lá está o pequeno, engatinhando, olhando para o pai com o dedinho em direção certeira à tomada na parede. Quando ouve de novo, pela enésima vez, a palavra “NÃO”, faz a leitura imediatamente: “Posso confiar nele. Manteve sua palavra”. E assim o aprendizado vai se construindo, dentro de uma relação de confiança em que a palavra “NÃO”, limitadora, deve necessariamente fazer parte do repertório.

Os limites podem, portanto, nos fazer dar mais asas à imaginação e, com certeza absoluta, nos tornam pessoas melhores.

A IMPORTÂNCIA DE NORMAS E REGRAS NA CONSTRUÇÃO DE VALORES

Estabelecer limites não é nada fácil, mas muito mais complicado é mantê-los. As crianças e adolescentes precisam de regras claras, objetivas colocadas com segurança e na hora certa. Em um futuro próximo isso permitirá que as mesmas possam se socializar.

A finalidade de dar regras é tornar as coisas mais organizadas, justas e confortáveis para todos.

John Amos Comênio foi dos primeiros estudiosos a reconhecer a importância e o valor da infância para o desenvolvimento do homem e foi o precursor da analogia entre a formação da criança e o cultivo das plantas, assim vejamos:

> *Do que foi dito, é evidente que é semelhante à condição do homem e da árvore. Efetivamente, da mesma maneira que uma árvore de fruto (uma macieira, uma pereira, uma figueira, uma videira) pode crescer por si e por sua própria virtude, mas, sendo brava, produz frutos bravos, e para dar frutos bons, doces, tem necessariamente que ser plantada, regada e cuidada por um agricultor perito, assim também o homem, por virtude própria, cresce com feições humanas (como também qualquer animal bruto cresce com as suas feições próprias), mas não pode crescer animal racional, sábio, honesto e piedoso, se primeiramente neste não se plantam os germens da sabedoria, da honestidade, da piedade. Agora importa demonstrar que esta plantação deve ser feita enquanto as plantas são novas. (COMÊNIO, 1985, p.127).*

Filhos de pais extremamente rígidos podem vir a serem pessoas rígidas, como também muito liberais, para compensar a rigidez vivida anteriormente. Portanto, deve-se sempre buscar o equilíbrio e a reflexão do por que este limite está sendo colocado. Agir dentro dos limites, oferece à criança uma estrutura capaz de lidar com situações novas e desconhecidas.

A ordem em um ambiente social é um fator necessário ao estabelecimento das relações interpessoais.

Dar limites necessários, no momento certo, auxiliará no desenvolvimento sadio.

Muitos pais e mães reclamam que, com as demonstrações de má-criação, as crianças transformam a rotina num caos. Porém, poucos tomam atitudes positivas para inverter esse quadro.

“Os pais são os primeiros educadores dos filhos e precisam ter pulso firme” cita Cris Poli. Com os limites bem definidos desde cedo, o filho com certeza chegará à adolescência com o caráter já modelado. Dizer NÃO é muitas vezes uma forma de cuidado consigo mesmo e com os outros à sua volta. É uma demonstração de amor e coragem.

Segundo Dolto (1999), a educação inicial é a que vai estruturar a personalidade da criança assim como seu modo de ser e agir na vida. Sendo essa dada pela família ou quem a substitua, será a base para que a criança seja sadia no convívio social.

A criança que aos três anos quando começa a frequentar a escola e que não traz uma base sólida de limites dados pelos pais, tende a não aceitar restrições às suas ações.

> *É fundamental restituir aos pais a coragem que eles perderam, talvez até sem sentir, na tentativa de encontrar um novo caminho nas suas relações com os filhos. É preciso evitar que se invertam os papéis de dominador – dominado / dominado – dominador. Isto pura e simplesmente não conduzirá a nada de positivo. (ZAGURY, 2002, p. 26).*

Conforme Zagury, pais inseguros e sem convicção sobre suas reais responsabilidades, tendem a criar conflitos com os filhos, especialmente, os da classe média e alta, pelo fato destes terem sido acostumados a obterem tudo o que desejassem. Habituem seus filhos a um padrão de vida sem consciência da realidade que os cerca, economicamente ou socialmente, desenvolvendo desta maneira certa indiferença ou desvalorização ao que possuem e ao que desejariam possuir, aprendendo apenas a consumir, “pediu, ganhou. Desejou, teve”. Os filhos deixam de se perceberem “membros” da família, de uma sociedade, para sentirem-se “senhores” das mesmas com todos os direitos, entretanto, sem nenhum dever nem interesse pelo outro produzindo assim a tirania.

Outeiral (2003) afirma que nenhuma criança nasce com a noção de limites, sendo que essa noção será adquirida através do processo de identificação, que fará inicialmente com os pais e após com os professores e demais relacionamentos.

Machado (2002) acrescenta ainda ser na família que a criança iniciará suas primeiras normas e leis de convivência.

Outro fator de peso é que atualmente os filhos acabam sendo “terceirizados”, ou seja, é legada a outra pessoa que não a mãe ou o pai a educação dos mesmos e em sendo assim o educador em questão (babás, avós, creches) acabam por não exercer autoridade nenhuma sobre as criança e adolescentes. 0s pais por sua vez, sentindo culpa pela ausência diária, deixam de exercer a autoridade, de impor limites, “pensa-se muito que um presente ou uma permissão pode preencher aquele vazio que ficou pela ausência”.

É muito comum presenciarmos cenas de crianças de tão pouca idade e tamanha agressividade em falas, olhares e gestos, todavia, vale lembrar que muitas crianças vivem em lares desestruturados, sem carinho ou afeto e inúmeras vezes essa criança é desrespeitada pelos próprios genitores.

A criança respeita, se for respeitada, é educada em suas atitudes, se for estimulada e incentivada a agir de tal forma, desde a primeira infância, que culminará em indivíduo educado e de caráter exemplar.

Lares estruturados, com se deve ser, cheios de afeto e amor geram sempre crianças de boa índole... Ledo engano! Nem sempre isso ocorre, pois este “outro lado da moeda” pode gerar também filhos sem limites, mal educados, que tentam a todo custo chamar a atenção dos que o cercam, haja vista, na maioria dos casos os pais são ultra permissivos, e inconsequentemente, acabam gerando filhos insuportáveis.

Em relação a isso, Tiba (2003) afirma que: “Um pai ou uma mãe que engole os próprios princípios e se cala a cada má criação dá um atestado de que não se respeita, e os filhos entendem isso como um sinal para que não o respeitem também”.

É necessário que os pais façam valer seus direitos e deveres como educadores e disciplinadores de seus lares e também o primordial papel de ensinar valores, hoje quase extintos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Têm desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interação e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender nas trocas sociais.

As crianças e adolescentes, ao contrário do que se pensa, estão muito preocupadas com regras. Parece que agir dentro de limites cuidadosamente estabelecidos, oferece-lhes uma estrutura segura para lidar com uma situação nova e desconhecida. É fundamental que os adultos tenham clareza de suas convicções e sejam fiéis a elas, pois para os mesmos, eles são modelos vivos a serem seguidos.

Observa-se que a criança e adolescente deve saber obedecer às normas de convívio social, o que será fundamental para o equilíbrio de sua formação adulta, tornando-se evidente que os pais são os primeiros orientadores que irão nortear as atitudes da criança em sua fase de desenvolvimento. É fundamental para a boa educação do ser humano, que pais e professores acreditem no estabelecimento dos limites como um processo de compreensão e apreensão do outro através do respeito, pois, não se podem ultrapassar os limites pré-estabelecidos, nem satisfazer somente aos próprios desejos sem pensar nos direitos do outro.

É preciso que princípios sejam incutidos na criança desde pequenas e essa tarefa cabe à família, é claro. Contudo, na nossa realidade, isso acaba dificultando, uma vez que as crianças, quase sempre, têm pouco contato com os pais; passam a maior parte do tempo

na escola. Portanto, faz-se necessário um trabalho conjunto entre família e escola. Só assim veremos mudanças nos relacionamentos em geral, com filhos seguros, maduros e cheios de orgulho de seus pais na educação que receberam e porque não dizer, termos alunos mais disciplinados que respeitam seus educadores, que por sua vez sentir-se-ão mais motivados a continuarem seu árduo e prazeroso ofício de ensinar e acima de tudo aprender a cada dia, em cada momento.

Conclui-se, portanto, que o papel dos pais na educação dos filhos é fundamental para formar futuros cidadãos. Sem o apoio da família, os educadores não conseguem lidar sozinhos com situações de limites. A escola é uma ferramenta importante na formação, mas deve ser um complemento e não um instrumento exclusivo nesse processo.

REFERÊNCIAS

BEE, H. A criança em desenvolvimento. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BEE, H. O ciclo vital. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

COMÊNIO, J. A. - Didáctica Magna. Tratado de ensinar tudo a todos. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

GOMIDE, P. I. C. Pais presentes, pais ausentes: regras e limites. 5. ed. Petrópolis, R J: Vozes, 2004.

MACHADO, P. B. - Comportamento infantil: estabelecendo limites. Porto Alegre: Mediação, 2002.

OUTEIRAL. J. - O mal estar na escola. Rio de Janeiro. Revinter, 2003.

ZAGURY, T. Limites sem trauma. 57. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. (Construindo Cidadãos).

Revista Territórios

O PROFESSOR PSICOPEDAGOGO E O ALUNO AUTISTA: SUPERAÇÃO EDUCACIONAL

WESLLEY ALEGRETTI

Pós-Graduação em Pedagogia e Artes Visuais pela Faculdade XV de Agosto (2020); Especialista em Arte pela Faculdade Paulista de Arte (2015); Professor de Ensino Fundamental II - Arte - na EMEF Basílio Machado Neto.

RESUMO

O presente artigo intitulado O Professor Psicopedagogo e o Aluno Autista: Superação Educacional apresenta um estudo sobre a importância do papel do professor psicopedagogo no desenvolvimento de habilidades de alunos autistas na educação básica especial. O professor psicopedagogo enfrenta muitas dificuldades para incluir um aluno autista na escola e estas estão relacionadas com sua formação inicial, que não promove conhecimento adequado sobre o tema, portanto é necessário o apoio pedagógico da gestão escolar, do grupo de professores da escola e da sociedade para que juntos possam oferecer uma vida escolar e social melhor a esses alunos. A razão que justifica esse estudo é a superação do professor, em sala de aula, é desenvolver na criança autista a socialização e seus contextos, que são considerados fatores importantes para o crescimento socioeducativo do aluno com autismo. Esse artigo tem como objetivo apresentar a Importância da educação especial aos alunos autistas e tem o afeto como ponto chave na determinação do professor e não somente como suporte emocional, sendo um requisito essencial para facilitar o ensino aprendizagem de todos. Portanto, a metodologia neste artigo é de caráter qualitativo, baseado na coleta de dados através de pesquisas bibliográficas, teorias e práticas citadas por consideráveis autores como Leboyer, J.C. Lopes, S.E.Orrú e outros.

Palavras-chave: Professor Psicopedagogo; Criança Autista; Educação Básica Especial; Socialização.

INTRODUÇÃO

O autismo ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), como é tecnicamente chamado é uma condição de saúde caracterizada por prejuízos em três importantes áreas do desenvolvimento humano: habilidades socioemocionais, atenção compartilhada e linguagem. Atualmente a ciência fala não só de um tipo de autismo, mas de muitos tipos diferentes, que se manifestam de uma maneira única em cada pessoa. Esses sintomas configuram o núcleo do transtorno, mas a gravidade de sua apresentação é variável. Trata-se de um transtorno pervasivo e permanente, não havendo cura, ainda que a intervenção precoce possa alterar o prognóstico e suavizar os sintomas.

Segundo a psicopedagoga Rita Bruni “trabalhar com autistas é um desafio, assim como trabalhar com qualquer criança, porque todas elas trazem repertórios diferentes e têm seus próprios momentos de aprendizagem. Não podemos limitar o que vamos oferecer às crianças achando que elas não vão entender. O que se deve fazer é tentar levá-las a esta compreensão de várias maneiras diferentes, até achar a melhor”.

Na educação básica especial a inclusão precisa acompanhar uma preparação tanto do próprio professor quanto da escola, que é de grande importância para o desenvolvimento da criança, pois não é o indivíduo autista que deve adaptar-se ao ambiente, mas sim o ambiente que deve ser adaptado e receber a educação inclusiva.

Assim, a partir da problemática central foi definido o objetivo geral desse trabalho em apresentar contextos sobre o entendimento da inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na educação básica numa sala de aula regular, baseado na atuação do professor psicopedagogo, atuando nas dificuldades e superações educacionais, apresentando estratégias metodológicas de ensino aprendizagem e utilizando-se do afeto em sala de aula. Os objetivos específicos foram definidos, numa perspectiva lúdica, em analisar a importância da inclusão das crianças autistas na escola: Identificar dificuldades encontradas pelos educadores em se relacionar com crianças autistas e verificar como é realizado a interação dos autistas com outras crianças no ambiente escolar.

LEIS NACIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO: AUTISTA NA ESCOLA

Tendo a compreensão sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, faz-se necessário conhecer Leis que permitem que essas pessoas sejam acolhidas pela sociedade.

Em 1961, o atendimento educacional a pessoas com deficiência passou ser fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, a qual se refere a pessoa com deficiência como "*excepcionais*", assim, a Lei, expõe que a educação, no que for possível deverá enquadrar os "*excepcionais*" no sistema geral de ensino, integrando-os a comunidade educacional. A LDBEN passou por modificações já que em sua consonância não organizava o sistema como capaz de suprir as necessidades das pessoas com alguma deficiência, não efetivando, de fato, uma educação inclusiva para todos (BRASIL, 2008).

Só em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/96 reorganiza a concepção do ensino voltada à pessoa com Necessidade Educacional Especial e estabelece um sistema de ensino equivalente a uma educação inclusiva. No capítulo V, da sessão da educação especial, em seu art. 59 expõe que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais:

> *Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...], professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins [...] acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 19-20).*

O documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), segue orientando os sistemas de ensino para garantir a inclusão escolar dos alunos com alguma Necessidade Educacional Especial,

> *[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 15).*

Em 2012, é instituído a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a intitulada como "*Lei Berenice Piana*", dando devidamente, o reconhecimento e a importância da pessoa com autismo na sociedade brasileira. A lei alega que para todos os efeitos legais, o autismo passa a ser considerado como uma deficiência.

Sancionada a lei nº 12.764 no dia 27 de dezembro de 2012, a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo passa a ser vista no Brasil de forma mais eloquente.

Em 2015 é aprovada a Lei nº 13.146/15 que vem para fundamentar e dá um suporte às ações afirmativas e inclusivas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), visa promoção da igualdade e o exercício dos direitos da pessoa com deficiência. Se voltando para o direito a educação, o art. 28 da Lei, esclarece que compete ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar questões relacionadas a ações inclusivas.

Essa articulação intersetorial na implementação de políticas pública discutida no art. 28 da lei 13.146/15 faz uma relação concisa com o art. 2º da lei 12.764/12, que apresenta diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, em alguns pontos o art. expõe essa necessidade de haver a intersetorialidade e a participação de todos na formulação de políticas públicas, assim como também o incentivo a formação dos profissionais a respeito da deficiência.

CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO

O primeiro a utilizar o termo autismo foi o Dr. Leo Kanner, em 1943, ao publicar um influente artigo sobre este assunto, pouco tempo depois o Dr. Hans Asperger, tornou público alguns casos de crianças que foram atendidas na Clínica Pediátrica Terapêutica de Viena, que apresentava características semelhantes às descritas pelo Dr. Kanner, porém ao que se indica o Dr. Asperger não tinha ainda o conhecimento de tais publicações e em 1944, publicou seu próprio artigo, o qual intitulou de "a psicopatia autista na infância".

Desde então, muitas pesquisas são realizadas e publicadas a respeito do tema. Cada autor apresenta características que ajudam a identificar este transtorno.

De acordo com Gadia (2006, p. 423), “sabe-se que o autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, que é definido de um ponto de vista comportamental, que apresenta etiologias múltiplas e que se caracteriza por graus variados na gravidade”.

Esta síndrome envolve grandes dificuldades no decorrer da vida e gera grandes prejuízos, não só em termos cognitivos, como também em termos sociais, comunicativos e emocionais.

De acordo com Leboyer, “o autista se comporta mais frequentemente como se estivesse só, como se as outras pessoas não existissem, vivem no seu próprio mundo,

muitas vezes não reage quando lhe chamam pelo nome e olham através da pessoa que está tentando se comunicar, evitando o contato visual".

Ainda de acordo com Leboyer, "não são afetuosas e não estabelecem laços fortes nem mesmo com os pais, apresentando certa frieza nas mais variadas situações". "As crianças autistas não procuram ser acariciadas e não esperam ser reconfortadas pelos pais quando têm dor ou quando têm medo".

Para Parente (2010):

> *"Aqueles que possuem prejuízo cognitivo grave têm menor probabilidade de desenvolver linguagem e maior chance de apresentar comportamentos de auto agressão, requerendo tratamento por toda a vida." Parente (2010)*

Ainda para a autora (2010): "O prejuízo cognitivo é bastante significativo, visto que as alterações orgânicas afetam partes essenciais para o processo de aprendizagem".

Normalmente, os indivíduos que possuem a inteligência preservada, são portadores de Síndrome de Asperger, que também é tido como um transtorno invasivo, de acordo com o DSM-IV, "ele apresenta características muito semelhantes à do autismo, porém em todos os casos desta síndrome, os indivíduos apresentam capacidade normal de inteligência". Deve-se saber diferenciar os portadores de Síndrome de Asperger, dos que apresentam autismo.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM ESCOLAS DE ENSINO REGULAR E O IMPORTANTE PAPEL DO PROFESSOR

Sendo a educação um direito de todos, incluir o aluno com autismo não é só oferecer a vaga na escola, mas trabalhar todo o seu potencial e proporcionar oportunidades de desenvolvimento efetivo. A escola que antes excluía e rejeitava crianças com deficiência, agora se vê desafiada a prover um ensino de qualidade, criando metas para enfrentar e superar suas dificuldades.

De acordo com Lopez (2011, p. 16):

> *Professores, orientadores, supervisores, direção escolar, demais funcionários, famílias e alunos precisam estar conscientes dessa singularidade de todos os estudantes e suas demandas específicas. Está tomada de consciência pode tornar a escola um espaço onde os processos de ensino e aprendizagem estão disponíveis e ao alcance de todos e onde diferentes conhecimentos e culturas são mediados de formas diversas por todos os integrantes da comunidade escolar, tornando a escola um espaço compreensível e inclusivo.*

A inclusão da criança com autismo em sala de aula deve existir de forma consciente, o conjunto escolar tem que possuir um suporte pedagógico sólido para incluir o aluno no contexto educacional de forma que todos os envolvidos assimilem a situação e

conhecimento das metodologias a serem trabalhadas visando à superação de limitações da criança com autismo.

É necessário ressaltar que por mais importante que seja inserir a criança com deficiência na sala de aula regular, é preciso criar meios para que ela permaneça na escola, sem que tenha prejuízos em seu desenvolvimento. Nesse sentido, os princípios da escola inclusiva devem garantir conforme Carvalho (2007, p.81 apud BALBINO, 2010, p.41),

> - *o direito à educação;*
> - *o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um "modo igual" de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais;*
> - *escolas responsivas e de boa qualidade;*
> - *o direito de aprendizagem; e*
> - *o direito à participação.*

A criança com autismo, diante de convívio com outras crianças pode apresentar comportamentos agressivos com os professores e colegas, podendo ocasionar conflitos. Entretanto o professor quando recebe uma criança com autismo em sua sala de aula, sente-se desafiado ao iniciar o processo de inclusão, pois a criança apresenta grande dificuldade em interagir e se comunicar. Acerca disso, Felício (2007, p. 25),

> *É importante salientar que, para se educar um autista é preciso também promover sua integração social e, neste ponto, a escola é, sem dúvidas, o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível por meio dela a aquisição de conceitos importantes para o curso da vida.*

Essa inclusão exige uma boa estrutura pedagógica, além de profissionais capacitados para atender a possíveis disparidades decorrentes do comportamento apresentado por essas crianças.

A inclusão de crianças com autismo em sala de aula regular prevista em lei assegura ao aluno o direito do acesso ao ensino, ficando à escolha dos pais matricularem ou não os filhos em escolas regulares. Para que a instituição de ensino promova inicialmente o desenvolvimento e, posteriormente, a aprendizagem é necessário que ela disponha de uma prática pedagógica coletiva na qual seja esclarecida a importância do envolvimento familiar com a escola, além de mudanças de caráter estrutural e metodológico, privilegiando um currículo que se adeque também às necessidades da criança com autismo.

Para Paulon; Freitas; Pinho (2005, p. 25-26),

> *As escolas, de modo geral, têm conhecimento da existência das leis acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e da obrigatoriedade da garantia de vaga para estas. As equipes diretivas respeitam e garantem a entrada destes alunos, mostrando-se favoráveis à política de inclusão, mas apontam alguns entraves pelo fato de não haver a sustentação necessária, como por exemplo, a ausência de definições mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários à sua implementação.*

Com as mudanças sociais que vêm ocorrendo na sociedade, novas atribuições recaem sob sua responsabilidade do professor psicopedagogo, e este, tem que estar

preparado para lidar com as situações mais desafiadoras no seu dia a dia frente a educação de crianças com autismo.

Quando nos referimos ao papel do professor, ele deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos para ser um orientador, que estimula o desenvolvimento e a aprendizagem a partir de interações construídas no envolvimento de toda a turma.

Segundo Oliveira (1997, p.26), “a mediação é processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

A inclusão está diretamente relacionada com o processo de ensino aprendizagem, não basta só incluir, a escola deve ofertar um ensino de qualidade e para isso o professor deve desenvolver metodologias diversificadas e flexíveis. Para que se possa obter uma resposta positiva ao seu trabalho, essa desenvoltura terá que existir independente da heterogeneidade encontrada em sala de aula.

O papel do professor é tornar possível a socialização da criança com autismo na sala de aula e adequar a sua metodologia para atender as necessidades destes. Em muitas situações, as crianças com autismo ficam às margens do conhecimento ou não participam das atividades grupais, fato que exige do professor sensibilidade para incluí-lo ao convívio com o meio, visto que é no processo de socialização que se constitui o desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Santos (2008, p.30),

> *O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno. O aluno deve ser avaliado para colocá-lo num grupo adequado, considerando a idade global, fornecida pelo PEP-R, desenvolvimento e nível de comportamento. É de responsabilidade do professor a atenção especial e a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos autistas. Santos (2008, p.30)*

É indispensável que o professor conheça todas as características e dificuldades que abrangem esse transtorno, só assim ele será capaz de planejar suas ações de modo que no vivenciar das experiências a criança não seja vítima de atos discriminatórios. Sobre isso Orrú (2003, p.1) diz,

> *É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas […]. Orrú (2003, p.1)*

Entendemos que para um bom resultado nesse processo, o professor deve ter propriedade nas práticas aplicadas e conhecimento pleno do que é o autismo. É muito importante que ele tenha sensibilidade e serenidade para promover em sala de aula a

consciência de atos inclusivos, buscando contribuir, dessa forma, no desenvolvimento e aprendizagem.

Temos observado na realidade educacional, que a formação de professores não oferece uma base sólida nos aspectos teóricos e práticos, de modo, que poucos professores possuem uma formação básica centrada nos aspectos inclusivos ou específica para o autismo, isso implica na falta de compreensão acerca das necessidades diferenciadas e conhecimentos necessários para ensinar a criança com autismo.

Além de estudar e analisar o desenvolvimento da criança com autismo, o professor tem a incumbência de tornar a sala de aula um ambiente inclusivo, possibilitando às crianças o conhecimento das diferenças e o incentivo para que elas desenvolvam a solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse artigo foi muito gratificante, pois possibilitou conhecer melhor um assunto de extrema complexidade para os professores psicopedagogos. As etapas do levantamento de dados desse artigo foram surpreendentes, pois acrescentou ao meu conhecimento elementos e fundamentos para entender a missão que o professor psicopedagogo tem em desenvolver na criança autista a autoconfiança e sua independência, que são características ausentes em sua personalidade. Percebi o esforço e responsabilidade de desenvolver atividades escolares de acordo com o grau de conhecimento de cada criança autista para que ela possa desempenhar as atividades de forma correta, possibilitando o surgimento de novas aprendizagens e o avanço em seu desenvolvimento. Isto me proporcionou satisfação, prazer e desejo de buscar mais informações para promover meu crescimento pessoal e profissional sobre esse assunto.

Considero que os objetivos propostos foram alcançados, pois as ideias dos autores pesquisados responderam às questões levantadas, possibilitando aos professores traçar um plano pedagógico, abrindo assim, possibilidades para superar os desafios de convívio e ensinamento no dia a dia com seus alunos autistas, buscando valorizar cada um deles.

A pesquisa sobre a inclusão e educação de alunos autistas trouxe respostas e propostas necessárias para a atuação do professor que considera o ensinar uma forma de conviver, entender, analisar, educar e apoiar psicologicamente e socialmente a criança autista e não apenas considerar como um mero tempo de convivência.

Concluo que o professor pode construir, junto com as crianças autistas, um espaço especial de conhecimentos e habilidades em suas vidas onde ambos podem viver com autonomia e criatividade, de forma ativa e responsável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146, promulgada em 06/07/2015. Brasília, 2015.

OAB. Cartilha dos direitos da pessoa com autismo. Comissão de defesa dos direitos da pessoa com autismo da OAB/DF. 2015.

_____, Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

_____. Declaração de Salamanca. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

CARVALHO (2007, p.81 apud BALBINO, 2010, p.41). A inclusão de uma aluna com deficiência visual na universidade estadual de alagoas: um estudo de caso. 2010. 14.

BRUNI, R.: Disponível em https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-incluir-os-alunos-autistas-na-escola/, acesso em janeiro 2021.

FELICIO, V. C. O autismo e o professor: um saber que pode ajudar. Bauru, 2007.

GADIA, C. Aprendizagem e autismo. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R.S., Transtornos da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KANNER, L. & Eisenberg, L. (1956). Early infantile autism: 1943-1955. American Journal of Orthopsychiatry, 26, 55-65.

LEBOYER, Marion. Autismo Infantil. Campinas: Papirus, 1987.

LOPEZ, J. C. A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas. 2011.

PARENTE, M. A. M. P. Organização cerebral das funções cognitivas envolvidas na sociabilização. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. A. (Orgs.). Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. de L.; PINHO, G. S. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

ORRÚ, S. E. A Formação de Professores e a Educação de Autistas. Revista Iberoamericana de Educación (Online), Espanha, v. 31, p. 01-15, 2003.

SANTOS, A. M. T. dos. Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar. Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2008.

REVISTA TERRITÓRIOS

Editora Educar Rede
Lauzane Paulista
Rua João Burjakian, 203
CEP: 02442-150 São Paulo/SP

Fale Conosco:
Fone: (11) 2231-3648
Whatsapp: (11) 99588-8849