V3 - N.08 - AGOSTO 2021

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA TERRITÓRIOS

ISSN 2596-3309
ISSN 2596-3295
DOI 10.53782

ARTIGOS

INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional

R454

Revista territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias – Vol. 3, n. 8 (ago. 2021)- . – São Paulo : Educar Rede, 2021.

514 p. : il. color.

Mensal
Modo de acesso: <http://www.revistaterritorios.com.br/>
ISSN 2596-3309 (Digital). – ISSN 2596-3295 (Impressa). – DOI 10.53782

1. Educação. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Pedagogia. 4. Matemática - Educação. 5. Música - Educação infantil. 6. História - Educação. 7. Alfabetização e letramento. 8. Literatura infantil. 9. Incentivo à leitura. 10. Jogos e brincadeiras. 11. Educação Inclusiva. 12. Dislexia. 13. Discalculia. 14. Transtorno de Déficit de Aprendizagem e Hiperatividade. 15. Disgrafia. 16. Autismo. I. Farias, Adriana Alves.

CDD: 370

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

EDITORIAL

TEMPOS QUE ENSINAM

Os aprendizados trazidos pelo ensino à distância nos marcaram e não serão esquecidos. Agora, com a perspectiva de retomada das aulas presenciais, as instituições de ensino se reinventaram e estão se preparando para receber as crianças e adolescentes com segurança. A educação transforma vidas e a escola é um espaço fundamental para o desenvolvimento. Para estudar, para aprender a brincar, a conviver, a crescer e para aprender a aprender. O afastamento desse importante espaço de construção de relações, de conhecimento e de si mesmos fez com que os alunos passassem muito mais tempo em frente às telas. Diante desse cenário, um estudo da Escola de Saúde Pública de Harvard revelou que os eletrônicos representam desafios para a saúde de crianças e adolescentes,levando questões de ansiedade, privação de sono e cyberbullying. Alguns desafios já existentes antes da pandemia serão intensificados. Nas experiências de outros países que passaram por crises similares se destacam maior risco de abandono e evasão escolar, além de impactos emocionais de curto e longo prazos como o aumento da ansiedade e falta de concentração. Para responder a vários desafios as redes precisarão, necessariamente, envolver outros setores, especialmente, a Saúde por exemplo, com atendimento psicológico para estudantes e professores e da Assistência Social em ações de prevenção e busca ativa a estudantes que apresentam risco de abandono, entre outras. O cenário de mudanças abriu portas para a implementação de um novo modelo educacional. A escola virou um espaço de reencontro, um grande centro de afeto, de ressocialização e de resgate pedagógico. Hoje, ela tem a missão de proporcionar a alegria do reencontro, de mostrar que é um lugar de aprender, mas também de reunião, de estarmos juntos novamente. Perdemos com o afastamento do convívio social entre alunos e professores e colegas de trabalho, mas, por outro lado, construímos pontes para que o aprendizado fosse alcançado em cenários digitais. Potencializamos a autonomia, a postura de estudante e o compromisso com a aprendizagem. Agora, será preciso um exercício responsável para que a aprendizagem seja resgatada individualmente e para que a escola continue fazendo o que sempre fez: observar, analisar e desafiar o aluno para que ele transforme seu potencial em grandes realizações.

Boa Leitura!

Eliana Duarte de Souza

Pós-graduada em Gestão de Pessoas – Faculdade Campos Elíseos – 2019; Pós-graduada em Secretariado e Assessoria Executiva – Uninter – 2012.

Conselho Editorial
Adriana de Souza
Alessandra Gonçalves
Alexandre Bernardo da Silva
Andrea Ramos Moreira
Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Debora Banhos
Erika de Holanda Limeira
Juliana Mota Fardini Gutierrez
Juliana Petrasso
Marina Oliveira Reis
Priscilla de Toledo Almeida

Editora-Chefe
Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos
Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Programação Visual e Diagramação
Heitor Santana

Projeto Gráfico
Minha ME Digital

COPYRIGHT
Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 3, Número 8 (Agosto) - SP
ISSN 2596-3309 (Digital)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: http//www.revistaterritórios.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

TERRITÓRIOS

7 A CONSTRUÇÃO DO SABER DOS CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA ATRAVÉS DA LUDICIDADE

ADNA MARIA DO NASCIMENTO

22 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

ADRIANA CRISTINA FREDERICK VALERIO

34 ANÁLISE A PARTIR DO FILME "COMO ESTRELAS NA TERRA" DO ALUNO DISLÉXICO

ALEXANDRA APARECIDA DONATO BRONZERI

43 HISTÓRIA DA ARTE E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

ALINE DE NOVAIS SILVA

53 ENSINO HÍBRIDO: UM LEGADO DA PANDEMIA

ANDERSON FERNANDES PARISOTTO

62 A LEITURA E SEU PAPEL NA SOCIEDADE LETRADA E TECNOLÓGICA

ANNA CAROLINA PALESI JORGE

74 MUSICALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAMILA PEREIRA SANTANA

81 ROMANTISMO BRASILEIRO: ANÁLISE DA FORMA, CONTEÚDO E HISTÓRICO DAS TRÊS GERAÇÕES

CECILIA SHEILA SOARES MACHADO OLIVEIRA

100 INSERINDO A CRIANÇA ESPECIAL POR MEIO DE BRINCADEIRAS

CLAUDIA REGINA DA SILVA SOUZA

109 O CONCEITO DA ARTETERAPIA PARA A ESCOLA, ALUNO E PROFESSOR

CRISTIANE QUEIROZ DE ALMEIDA

123 A PSICOPEDAGOGIA E A CRIANÇA COM TDAH: RELATO DE UM CASO

CRISTINA VITAL MAYER

137 A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

EDNA MARIA DA SILVA

147 O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

ELDA CARLA MACIEL SILVA

164 EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA VIDA DAS CRIANÇAS

EVA VILMA BRITO NEVES

172 A AFETIVIDADE NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FABIANA DA SILVA MORAES

187 LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FERNANDA BARBIERI

194 A DISCIPLINA HISTÓRIA E SUAS PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO A DEMOCRACIA

FERNANDO PEDROSA DOS SANTOS

203 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NA INCLUSÃO ESCOLAR

FLÁVIA DOS SANTOS ARCAS

212 PROTEÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

FÁGNA BARBOSA DA SILVA

218 CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GABRIELA DE OLIVEIRA RIBEIRO

228 PSICOPEDAGOGIA E APRENDIZAGEM

GISELE JESUS NUNES

236 O ATENDIMENTO A BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IZÍDIO LUIZ CORREIA DA SILVA

245 A MÚSICA E A SUA DINÂMICA DE ENSINO

JANAINA MELO DE LIMA SILVA

253 A MÚSICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JONAS COSME DO NASCIMENTO

267 A MÚSICA POPULAR NA ESCOLA

JOSÉ JEFERSON DA SILVA RAMOS

277 PERÍCIA CRIMINAL: A IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO DO EXAME DE DNA NA ELUCIDAÇÃO DE CRIMES

JOÃO GUALBERTO LEITE JÚNIOR

289 ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA BARBOSA SANTANA DIAS

296 ANÁLISE DA PERSONAGEM PATO DONALD E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

LAÍS RAMOS BARRA

305 BRINQUEDOTECA HOSPITALAR

LEYLLE KELL PONTES DE PAULA

318 AÇÕES PEDAGÓGICAS COM EDUCANDOS QUE APRESENTAM TEA

LILIAN CRISTINA AMESCUA QUIRINO

326 TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS

LILIAN TEIXEIRA MARQUES

336 LUDICIDADE, PEDAGOGIA DO BRINCAR

LUCIMARA VIEIRA DA SILVA MENDES

347 INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA ESCOLA

MARCIA CRISTINA G DE LIMA

357 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO ENVOLVENDO BRINCADEIRAS

MARCIA MOREIRA PEIXINHO JANSON

366 O USO DA TECNOLOGIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA EM SALA DE AULA

MARIA LEILA VERÍSSIMO QUESADA

374 A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA

MARILENE SIMÕES ROCHA

388 A PEDAGOGIA NO AMBIENTE HOSPITALAR: DE UMA SALA DE AULA A UMA CLASSE HOSPITALAR

MAYARA AYUMI HANDA

396 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

MELISSA RAMOS DO NASCIMENTO UCHOA

408 A IMPORTÂNCIA DAS CORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MÔNICA CAMILLO DO COUTO

418 JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO

PRISCILA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUZA

429 JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

REGIANE MESSIAS DA SILVA

436 A INFLUÊNCIA DA TELEVISÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ROGÉRIO TAMURA KETELHUT

444 A PSICOPEDAGOGIA E INTERVENÇÕES NOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

ROSANA MONTÓRIO DA SILVA REYES

451 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS E CONSTRUÇÕES

SIMONE DE BARROS SILVA

461 A IMPORTÂNCIA DE APRENDER UMA SEGUNDA LÍNGUA PARA CRIANÇAS DESDE A TENRA IDADE

SONIA MARIA LACERDA SGUIZZATO

471 A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SUELI CAETANO

483 O ENSINO DE GEOGRAFIA E O USO DOS RECURSOS DIDÁTICOS E TECNOLÓGICOS

TATIANA PONCIANO DE SOUSA

494 O FAZ-DE-CONTA

TERESA CRISTINA DE PINHO BORBA

503 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MUDANÇAS DE PARADIGMAS E EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

VANESSA ANDREA ORSATI RODRIGUES HISTER

A CONSTRUÇÃO DO SABER DOS CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA ATRAVÉS DA LUDICIDADE

ADNA MARIA DO NASCIMENTO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIARARAS (2021); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elisios (2021); Professora de Ensino Fundamental I - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. E Professora de Educação Básica – na Secretaria de Educação Municipal de São Paulo.

RESUMO

O artigo refere-se ao uso do lúdico no processo de ensino aprendizagem na educação infantil. Para discussão teórica considerou-se os ensinos de Vygotsky (1994) e Goleman (1999) que auxiliam a compreensão das atividades que envolvem a simbologia dos brinquedos, de Kishimoto (2008) que mostra a construção do saberatravés da ludicidade, e de Almeida (1981) que ressalta a importância dos jogos lúdicos na educação moderna. O aludido estudo revelou que as atividades lúdicas intervêm no aprendizado da criança dentro e fora sala de aula, e mais, o jogo e qualquer brincadeira é agradável, motivador e enriquecedor, pois possibilita o aprendizado de várias habilidades, bem como auxilia no desenvolvimento mental da criança, e desse modo ela se tornará um adulto melhor.

Palavras-chave: Aluno; Aprendizagem; Brinquedo; Lúdico; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

A prática de jogos, e o uso dos brinquedos infantis, e das brincadeiras juntamente com a ludicidade mostram-se ao longo da história da humanidade que é possível ensinar e outro aprender. Sendo assim, e refletindo pedagogicamente o termo lúdico que pode ser considerado algo irrenunciável para evolução e a criação de um ser. E partindo do conceito que é imprescindível aplicação de jogos, o uso dos brinquedos, e das brincadeiras durante o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, e cada vez mais vem contribuindo de forma significativa na vida escolar do aluno, inclusive favorecendo seu processo evolutivo e facilitando o seu desenvolvimento intelectual.

Salienta-se que a ludicidade é uma prática infalível, pois é através dos jogos, brinquedos e brincadeiras as crianças se divertem e aprendem muito mais, pois a função do lúdico como método educativo é indispensável na fase infantil, pois a compreensão de mundo da criança fica mais fácil e as situações de aprendizagem tornam-se mais prazerosa para a criança.

E através do brincar é possível favorecer para criança a construção de um universo próprio, passível de sua manipulação e vivenciando em sua realidade as situações existentes em seu imaginário. E deste modo se permite que aplicação dos jogos lúdicos sejam instrumentos de desenvolvimento de aspectos como motricidade, criatividade, inteligência, entre outros que são fundamentais para a vida da criança, mesmo que seja dentro ou fora do contexto escolar. (KISHIMOTO, 2003).

Vale retomar a história dos gregos para citar o filósofo Platão que em meados de 367 (a.c), já apontava para a importância da utilização dos jogos no aprendizado das crianças, e na opinião do mesmo, isso facilitava o desenvolvimento infantil, para ele os primeiros anos de vida de meninos e meninas deveriam praticar juntos as atividades educativas através dos jogos.

De acordo com Moyles (2002) é importante desenvolver a linguagem oral desde cedo nas crianças, pois a linguagem oral é um meio de compartilhar brincadeiras, portanto é um meio também que se aprende.

Brougère (1998) ressalta que o jogo não representa algo naturalmente educativo, mas que pode tornar-se educativo a partir do processo metodológico, utilizado, ou seja, através de jogos e brincadeiras é possível ao professor desenvolver as metodologias necessárias para a aprendizagem.

Refletindo sobre jogos e brincadeiras na educação infantil, é preciso salientar que o primeiro contato da criança em um ambiente de educação, se dá geralmente por meio das brincadeiras, principalmente no momento de seu acolhimento da mesma pelos educadores da unidade. É outra já é certo que alguns aspectos como, comportamento social e cultural no âmbito de aprendizagem logo no egresso do mirim na escola, causará impactos preponderantes sobre sua futura vida social.

Também não podemos deixar de registrar que o educador infantil necessita quase sempre educar a criança por via da ludicidade, sendo assim, isso poderá ocorrer por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras.

Portanto, o brincar ou jogar é um importante caminho para ensinar, porém se utilizado da maneira correta, e poderá despertar o interesse do aluno pelo saber, por conseguinte facilitar a sua própria adaptação ao meio social, e de forma mais rápida, além disso, estimulando a motivação e principalmente o desenvolvimento cognitivo da criança.

Ou seja, é importante considerar os aspectos lúdicos, especialmente através da utilização dos jogos e de brincadeiras na aprendizagem, sendo assim o presente estudo tem como objetivo discutir a importância dos jogos, brinquedos, e brincadeiras na construção do saber de aluno.

E analisar como ocorre a construção do conhecimento através das brincadeiras, dos jogos e dos brinquedos, bem como investigar a importância da utilização desses elementos enquanto ferramentas pedagógicas na educação infantil.

Ressalta-se ainda que a redação desse artigo considerou os valiosos ensinamentos de Friedmann (1996), Almeida (2010) e Kishimoto (1993), sendo está última, a mais importante, por mostrar a importância do brincar na educação infantil.

Portanto, o presente estudo consistiu em uma revisão sistemática da literatura existente referente ao tema ser pesquisado, além disso, uma profunda análise de livros, e a leitura concisa dos artigos científicos e outros documentos acadêmicos relacionados à utilização dos jogos, o uso de brinquedos e das brincadeiras na prática pedagógica durante o processo da construção do saber dos conteúdos de matemática na educação infantil.

A CONSTRUÇÃO DO SABER DOS CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA

ATRAVÉS DA LUDICIDADE

Antes de tudo é importante destacar que a palavra “LUDICIDADE “é um termo que tem origem na palavra latina “ludus”, que significa jogo ou brincar, também usada com frequência na educação infantil, pois usamos o conceito do lúdico para nos referir as brincadeiras, a jogos ou qualquer exercício que trabalhe a imaginação e a fantasia de uma criança.

No mesmo sentido a palavra lúdico quem também é de origem do latim, mas traduzindo para o português refere-se a brincar, quase todas brincadeiras tem como premissa o brinquedo que permite a criança exteriorizar toda a sua imaginação e seu potencial criativo. (KISHIMOTO, 2003)

Segundo Kishimoto (2003) ao utilizar o brinquedo e as brincadeiras as crianças conseguem manifestar conhecimento, portanto esses elementos também fazem parte da construção do processo do saber de cada criança.

Diante dessa revelação, é importante registrar que o educador crie estratégias que apresentam resultados significativos no processo de ensino aprendizagem das crianças, usando os brinquedos e as brincadeiras.

Sendo assim, é importante que o mestre renove sua didática, sendo obrigatória a busca constante por atualizações sobre novos conteúdos e buscar por inovações que favoreça sua formação, em outras palavras o mestre deve sempre se atualizar. (FREIRE, 2003)

De acordo Corbalán os brinquedos e brincadeiras são excelentes meios para ensinar diversos conteúdos e inclusive aqueles mais complexos de matemática, e sendo assim vale destacar que é muito comum, por exemplo, o uso do tabuleiro de xadrez, do jogo de dama, até mesmo o simples jogo com pedras de domino.

Os elementos acima citados e podem servir de meio para ensinar e aprender matemática, ou seja, é uma forma mais suave e facilitadora em beneficio do aprendizado da criança.

Ressalta-se que infelizmente se consumou o fato de que aprender matemática é muito difícil, porém com uso de novas práticas pedagógicas, se pode inverter tal realidade, isto é, quebrar o paradigma de que o ensino da matemática é difícil.

E sendo assim, a experiência com jogos, brinquedos, brincadeiras como meio transmissor de conteúdos de matemática favorecerá o desenvolvimento cognitivo da criança.

Salienta-se que trabalhar com crianças não é tarefa tão simples, porém é imprescindível deixá-las felizes no ambiente educacional, [...] evidentemente que só poderemos falar de um trabalho docente bem feito quando todos alcançarmos um grau de felicidade satisfatório. (CORBALÁN, apud ALSINA, 1994, p. 14).

Neste sentido, o uso da ludicidade no processo do aprender infantil é fundamental, por meio dela se tem a diversão, e desta maneira permitindo que as brincadeiras ou jogos deixem a criança mais feliz, portanto nada mais prazeroso que aprender as coisas de um jeito mais suave e animado.

E claro, o aprendizado por meio da ludicidade não está só para o ensino da matemática, bem como poderá ser aplicada em todas as disciplinas do currículo da educação infantil, portanto deixando todas as aprendizagens mais atrativa e divertida.

O brincar esteve presente em todas as épocas da humanidade, mantendo- se até os dias atuais, pois em cada período da história, exigiam-se novas modalidades de brincadeiras e novos jogos, por conseguinte a prática pedagógica de ensinar também se evoluiu e precisou ser modificada.

Vale lembrar que na história antiga se falou muito que o brincar ocorria apenas no seio familiar, inclusive os filhos recebiam os ensinamentos de alguns ofícios por parte seus pais através das brincadeiras e dos jogos.

Destaca-se que para cada época da sociedade a concepção sobre educação sempre teve um entendimento diferenciado, logo o uso da ludicidade seguiu os parâmetros dessa concepção.

E mais uma vez e recordando a história da humanidade, vale lembrar que os povos primitivos davam à educação física uma importância muito grande, e sendo assim permitiram total liberdade para que as crianças aproveitassem a prática dos jogos naturais, e dessa forma influenciando-os positivamente na educação das mesmas.

De acordo com Rabelais, no século XV, já se espalhava que o ensinamento deveria ser através dos jogos, dizendo a todos que deveriam ensinar às crianças o gosto pela leitura, pelo desenho, pelos jogos de cartas, além disso, o uso de fichas que serviam para ensinar a aritmética e até mesmo a geometria.

Neste sentido, cabe salientar os estudos de Piaget para quem:

> O jogo lúdico é formado por um conjunto lingüístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura seqüencial que especifica a sua moralidade. (PIAGET apud WADSWORTH, 1984, p. 44)

Acredita-se, portanto que o educando infantil consegue identificar de forma mais coerente e plausível um sistema de regras, quando o mesmo aprende as regras das brincadeiras, inclusive se ele der conta da estrutura e forma que se constrói ou se determina uma brincadeira.

APLICAÇÃO DA LUDICIDADE NA CONSTRUÇÃO DO SABER DOS CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA

É importante dizer que a matemática se faz presente em nossas vidas em vários momentos, inclusive no que condiz com a atividade humana de raciocinar e ter como principal linguagem a matemática, portanto ela é essencial para a evolução do humano.

Diante dessa constatação, cabe mensurar que o aprendizado da matemática dentro da sala de aula, passa por duas fases, sendo uma delas a que o aluno está analisando os conceitos já pré-determinados pela ciência, ou seja, estudando conceitos teóricos e afins.

Por outro lado, existe outra onde ele próprio cria um caminho para aprender os conteúdos de matemática de um jeito mais prático, e sem a rebusques do ensino formal.

Ressalta-se que grande parte dos educadores, não são adaptados para desenvolverem uma didática mais dinâmica e constituída de ludicidade para facilitar a transmissão dos conteúdos da matemática, pelo contrário, muitos ainda permanecem no tradicionalismo na hora de ensinar.

É difícil romper com essa forma tradicionalista de ensinar matemática, ainda mais tratando ela como um campo fechado e próprio, e o mais lamentável é que por diversas não se permite ao aprendiz a diversão, e até mesmo silenciando-o a sua alegria e a sua felicidade em querer aprender.

Fato é que as dificuldades e as limitações para aprender cálculos irão persistir anos à frente ou até mesmo ultrapassar décadas, aliás, são anos e mais anos com uso da mesma didática.

E outra aquela matemática aplicada nas escolas públicas, não torna um indivíduo “exper” em matemática, e essa poderíamos classificá-la como fora da curva, ou seja, muito além da realidade do aprendiz, isto porque, ainda está sendo ensinada com as mesmas práticas das antigas, isto é, de forma arcaica e já ultrapassada.

A matemática poderia ser um divisor de água na vida do aluno, mas se ele recebesse um ensino adequado e que fizesse sentido para o mesmo, sendo assim a ludicidade na construção do saber dos conteúdos matemáticos é de suma importância logo nos primeiros anos inicias da criança.

E muito embora, existem outras variantes referente a discussão do fracasso escolar, vale destacar que uma das evidencias que condiz com tal situação é a deficiência do ensino da matemática na educação infantil, contudo, é muito comum que nos congressos e encontros sobre educação taxar a culpa em alguém, sendo assim e mais uma vez é atribuído ao docente.

Diante disso, é preciso analisar com mais precisão quais são de fato os problemas do ensino de matemática, e não apenas atribuir a toda responsabilidade aos mestres, pois a identificação deles facilitará a reformulação da didática dos docentes.

Outro ponto que merece atenção é a análise dos conteúdos de matemática, pois não se vislumbra muita complexidade, ao contrário, é possível aplicá-los, mas se mantido a mesma pratica de ensino, certo será que não se produzirá resultados satisfatórios, por essa razão, fala-se do uso da ludicidade que serve de meio melhorar este tipo de aprendizagem, logo é possível melhorar o desempenho das crianças, e desse modo, atingir resultados expressivos.

Portanto, cabe refletir em como intervir nessa situação, levando-se em consideração alguns obstáculos que ainda persistem no processo de ensino- aprendizagem na educação infantil, em especial no campo da matemática.

E neste sentido, novos caminhos devem ser considerados, inclusive o uso da ludicidade nas situações de aprendizagem da criança, portanto o professor pode e deve criar formas e estratégias,

que leve conta o uso do lúdico como meio de ensinar seus aprendizes, e curiosamente área da matemática sai na frente, isto porque, podem ser usados os jogos na forma física ou digital.

É oportuno dizer que a utilização de jogos na educação infantil significa transportar para o campo do ensino e aprendizagem as condições reais para maximizar a construção do saber, e desse modo introduzir de fato as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (KISHIMOTO, 1993, p. 36).

Sendo assim, os jogos deveriam ser inseridos como alternativas metodológicas de ensino e aplicado ao ensino da matemática na educação infantil, pois é importante que o docente desenvolva atividades lúdicas nas suas práticas pedagógicas diariamente.

E claro a possibilidade de vincular nas salas de aulas jogos e brincadeiras permite ao aprendiz que ele desenvolva seu o raciocínio matemático, e além disso, a relação do jogo com ensino e aprendizagem, já está intrínseco uma com a outra, pois sem dúvida o jogo provoca emoção, e desperta o entusiasmo, dinamismo, alegria e criatividade.

Para Jean Jacques Rosseau (1712/1778), seria conveniente dar á criança, a oportunidade de um ensino livre e espontâneo, pois o interesse geraria mais alegria e descontração.

Na mesma curva, o filosofo norte-americano John Dewey (1859/1952), ao criticar veementemente a obediência e a submissão até então praticadas até hoje nos espaços educacionais, propõem como alternativa uma aprendizagem por meio de atividades pessoais de cada aluno.

Também reforça o autor a ideia de que o jogo é um elemento desencadeador no ambiente escolar, e tornando o aprendizado mais fértil, sendo, portanto, diferente das referências abstratas, distintas, pelas quais as crianças não se motivam.

Destaca-se que há muitos esforços de alguns estudiosos da educação para que os jogos sejam praticados na educação infantil, pois já está praticamente consumado pela comunidade escolar que eles podem propiciar novas condições mais agradáveis e favoráveis para o ensino da matemática.

Haja vista, que com esse tipo de material, o indivíduo é motivado para trabalhar e pensar tendo por base o material concreto, descobrindo, reinventando e não só recebendo informações, ou seja, afastando-se da educação bancária. (ALVES, 2006, p.25).

Vale citar que recentemente vem crescendo o interesse pela psicologia infantil, e com isso novas experiências vem surgindo voltadas para educação infantil, tanto é que alguns aspectos da grade curricular dos cursos de graduação do magistério também vêm sendo alteradas.

A experiência praticada nos cursos de magistério vem demonstrando que o trabalho docente com jogos, brinquedos, e brincadeiras impulsionam naturalmente as crianças, portanto, elas vão à escola com mais alegria e mais entusiasmo por terem um professor mais compreensível as suas emoções, ou seja, fazendo do universo escolar mais entredito, e com isso tornando mais suave as situações de aprendizagem.

Segundo Rabelo; Lorenzo (1994) quando se pensa em mudanças é preciso antes de tudo ter coragem, é preciso ousar, criar e experimentar.

Para ele é preciso romper com os paradigmas que faz a testagem e avaliação do potencial do aluno e vê-los sob uma perspectiva de competência, porém isso significa antes de tudo um teste e avaliação dos mestres mesmos enquanto profissionais.

Não custa lembrar que o direito de brincar é estendido a todas as crianças de forma a ser garantido e efetivado para promoção do gozo da criança, sendo assim, entende-se que ela deve estar livre de qualquer obstáculo e que a impeça da interação com o conhecimento.

Segundo João Rino (2004, p.141) ao se referir aos jogos dentro do ensino da matemática, ele cita que o jogo é uma atividade tão antiga como o homem, sendo assim, o jogo está ligado ao impulso lúdico do homem, traço de personalidade que persiste desde a infância até à fase adulta.

Para Rino (2004) os jogos fazem parte da personalidade humana, e os compara até mesmo com as características biológicas, culturais e sociais do ser humano, inclusive aponta que [...] algumas características do jogo evidenciam as suas qualidades educativas e potenciam a sua utilização num processo de aprendizagem, aqui entendida num sentido lato, extravasando o meio escolar e as estratégias pedagógicas.

De acordo com Rino (2004) as existências de regras e de interação demonstram a oportunidades de recriar no jogo as capacidades cognitivas e sociais, que o educador pretende que sejam adquiridas pelos aprendizes em determinado contexto.

As observações de Rino também coadunam com as dos outros especialistas que disseram também que as aprendizagens através dos jogos podem ser feitas em no espaço escolar ou até mesmo fora dele, pois as regras e demais interações que se pretendem desenvolver devem contribuir para a construção do saber de um indivíduo. (RINO, 2004).

Como visto o jogo é funcional para prática pedagógica, bem como um importante recurso metodológico de ensino, e mais funcional ainda são os brinquedos que assim como os jogos, também têm a sua importância durante o processo de ensino e aprendizagem, inclusive para educação infantil, mas antes tecer apontamentos sobre brinquedo, ressalta-se que:

> “Embora haja muita individualidade no brinquedo, já começa o intercâmbio de ideias entre as crianças. É o início do brinquedo em grupo ou cooperativo, * mas de modo fugaz; gostam de estar no convívio das outras, usarem os mesmos brinquedos, mas brincam isoladamente, cada qual com o seu.” (VELLOSO,1967, p. 34)

Nota-se que o brinquedo permite à criança a interação com a outra, e assim sendo logo nos primeiros anos através desse fabuloso instrumento dar-se-á criança a oportunidade de fazer parte de um grupo.

Portanto, os brinquedos por serem algo extremamente importante para o desenvolvimento da criança, pois o mesmo também poderá ser útil na prática pedagógica, isto porque:

> Podemos dizer que do brinquedo puramente funcional da primeira infância, a criança, impulsionada pela sua imaginação, começa o brinquedo fictício: imita tudo e todos. Neste período mantém atitude mais contemplativa que ativa; e mais espectador que protagonista. (VELLOSO,1967, p. 90)

Assim sendo, o brinquedo conforme a descrição da autora Velloso pode ser funcional logo na

primeira infância, pois o brinquedo a ser usado de maneira funcional passa a ensinar à criança as coisas que estão a sua volta.

Também é possível fazer que a criança use o brinquedo como um meio de leitura de mundo, como por exemplo, quando elas, especialmente as meninas costumam brincar de casinha, sendo usado diversos brinquedos e juntos com essa brincadeira se passam grandes ensinamentos, valores e princípios; como por exemplo, higiene e organização de uma casa e os cuidados com a mobilha do lar.

Segundo Velloso, (1967. p. 91): […] “A boneca que antes a menina so carregava pelos cabelos ou pelos braços, representa a filha na qual ela pode descarregar seus impulsos agressivos e afetivos”.

Observa-se, portanto, que é por meio das brincadeiras e brinquedos que a criança descarrega suas emoções, inclusive, expressando seus impulsos agressivos e afetivos.

Também há de se falar que a criança gosta muito dos animais, tanto é que, existe uma produção imensa de brinquedos que são réplicas de animais, e sendo assim, volta e meia elas se expressam através dos brinquedos, pois elas emitem ordens como parar de falar, mandar ir dormir, até mesmo comer, ou seja, imitando a vida da família em relação a ela e aos outros. (VELLOSO, 1960, p. 91).

Para Velloso (1960), as crianças conseguem ter muitas habilidades logo na primeira infância, sendo uma delas andar de bicicleta, pois ao fazer isso a criança se movimenta e se mantém em equilíbrio em um só pé.

Outro exemplo dado pela autora é quando a criança cisma de subir em árvores, móveis, em outras coisas, para Velloso essa movimentação da mesma, exige dela habilidade de concentração e equilíbrio e o controle da respiração.

Velloso (1960. p. 91) afirma que: “Aos 4 anos já ampliou seu contato social dentro e fora do ambiente familiar, brinca em casa de vizinhos e no Jardim da Infância”.

Neste sentido, a criança já está em fase de preparação para ambientar-se no espaço escolar, sendo assim, o acolhimento dessa criança ao chegar na unidade escolar, deve ser mais intenso e mais significativo, isto é, não se pode chegar de início ir mandando-a para a sala de aula.

Pelo o contrário, é a primeira vez que ela está em um novo espaço, ou seja, um lugar diferente do ceio familiar, porém sabemos que a criança já vem lidando com regras, portanto, ela só não sabe quais são as regras da escola.

E diante disso, a comunidade escolar deve compreender que as regras do local poderão ser passadas de forma suave, sendo assim afastando as ameaças ou punição.

Conforme as observações de Velloso (1960), a criança tem dificuldade de aceitar as regras, mas não porque ela não queira, e sim porque a mesma não conseguiu compreender as novas regras, pois segundo a autora:

> No decurso do 5º e 6º de vida, já se brinca em grupos, mas nao segue a regra do jogo, entra e sai dele movida por brigas e discussões, porque cada qual quer fazer o que lhe parece certo; não sabe aceitar derrota e procura empregar a fraude para

> evitá-la, acreditando que os outros fazem o mesmo. (VELLOSO, 1967, p. 92)

Percebe-se então que as emoções da criança nesse período estão mais em altas, isso porque ela quer a todo custo também se impor, outro fato é que a mesma tem dificuldade em aceitar derrotas.

E curiosamente, o estudo de Velloso (1967) aponta que:

> O brinquedo dramático e imitativo reproduzindo a vida familiar substitui a construção, cujo interesse dominante demonstrava aos 4 anos. Gradativamente as crianças vão se unindo, formando grupos e ampliando as amizades, desenvolvendo-se socialmente, adquirindo habilidade de conviver com os outros e adotando a cooperação como necessidade da ligação membro- grupo. (VELLOSO, 1967, p. 92)

Nota-se com isso que a criança vai se evoluindo com o passar dos anos de sua vida, por conseguinte as manifestações dos seus gostos e preferências, e assim ocorrendo, é importante que os seus responsáveis, e seus primeiros educadores façam uma orientação mais adequada possível das coisas, objetos, e situações que ela (a criança) deseja ter ou fazer.

Portanto, não basta dizer apenas sim ou não, é necessário que o adulto diante da criança, explique o porquê do sim e do não, com argumentos claros e objetivos, expondo sempre os reais motivos, de preferência sem fantasiar, até porque as crianças são seres pensantes.

Até aqui verifica-se a importância do brinquedo, e sendo assim, como fazer o uso dele nas situações de ensino e aprendizagem dos conteúdos de matemática?

Para tanto convém citar três importantes exemplos um exemplo clássico seria o desenvolvimento do brinquedo jogo de dama, que pode ser feito pelas mesmas, utilizando papel colado em papelão, quadriculando-os e pintando-os em duas cores, fazendo também a contagem e o corte das pedrinhas de papelão e também fazendo o uso de tampas de garrafa pet.

Outro exemplo interessante é:

> Os quebra-cabeças de mapas ou qualquer acidente geográfico; as letras feitas de papelão; os jogos com cartões de viagens indicando as cidades por onde passam; os objetos de madeira ou de outro material qual quer indicando a condução, muito contribuem para o aprendizado de meios de transporte e das cidades dos diferentes estados e países. (VELLOSO, 1967, p. 96)

É possível perceber na sugestão dada por Velloso (1967) que o aprendizado das crianças pode ser mais animado, e até mesmo mais interessante para elas desde que as mesmas tenham a oportunidade se divertir também.

Outro ponto que merece atenção são as regras do jogo, haja vista, que grande parte das atividades parecem ser sérias demais, e até mesmo compromete de modo mais intenso seus participantes, porém há de se destacar que à fantasia permanece e os grandes saltos da imaginação também.

Um brinquedo seguido de jogo, “o dominó”, por exemplo, poderá ampliar o conhecimento da criança na matemática, isto porque, exige dela um esforço mental para calcular o num todo, ou seja, a mesma precisar fazer contagem das pedras de domino e estudar as possibilidades de vitória.

Nota-se que o uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem infantil deve ser aplicado, pois desta maneira poderá fundamentar a formação de aquisição de novos conhecimentos matemáticos.

Ressalta-se que a proposta do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras no processo do ensinar e aprender, são mais uma lembrança de que o docente pode fazer a diferença.

Além disso, vale citar também que a assimilação de conceitos ocorre em idade pré-escolar e ocorre quando a criança incorpora, em sua estrutura cognitiva, novos conceitos por meio do processo de assimilação, aprendendo, portanto, novos conteúdos matemáticos e outros também.

E ainda sobre os conteúdos de matemática, vale dar atenção para o Vídeo no Aprendizado da Matemática: Quando o Lúdico Encontra o Racional.

Neste vídeo é apresentado a realidade social para os alunos, e mesmo aqueles da periferia que usam o aparelho celular inteligente (smartphone) de marcas mais simples que também podem ser usados para aprender matemática.

Também é possível ver nesse vídeo as principais orientações de como um professor de matemática pode aproveitar este instrumento eletrônico para ensinar matemática para as crianças da educação infantil.

Assim sendo, o docente estará conhecendo a realidade e ao mesmo tempo buscando se atualizar. (FREIRE, 1987)

Já Oliveira (2007) informa em suas pesquisas que é possível aprender Matemática de forma lúdica, recreativa e divertida, tendo uma maior aprendizagem em relação aos conteúdos abordados em sala de aula, bem como auxiliando para uma crescente da criatividade, criticidade e inventividade no ensino da Matemática quando se utiliza o ludicidade.

Segundo Pereira (2012), o lúdico contribui para que uma nova forma de representação social seja aplicada e que seja diferenciada daquela tradicional aplicada dentro de sala de aula.

Neste sentido, é importante que o docente se aproprie dos saberes que também vem da Internet, pois eles podem servir para a formação continuada dos docentes.

Além da vasta contribuição para formação dos professores, muitas informações podem ser trocadas entre os indivíduos da comunidade escolar através da rede, sendo assim, novas experiências poderão ser trocadas e aplicadas no processo de aprender da criança. (FREIRE, 1987)

Paulo Freire (1987) escreveu que o educador deve ser o primeiro a buscar a compreender que o novo sempre vem, portanto,

> (...) exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o "como" de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 1977, p.27)

Ou seja, uma postura curiosa do professor diante do mundo, exigirá que ele tenha ações transformadoras sobre a realidade em sua volta, portanto não há de se falar em inércia no magistério.

E de acordo com a matéria jornalística vinculada na revista exame, publicado em: 01/11/2015

às 10h01, cujo título: “ADULTOS NÃO SABEM MATEMÁTICA BÁSICA”, faz referência à uma pesquisa realizada em 25 cidades brasileiras com adultos de mais de 25 anos mostra que a maioria não sabe fazer operações matemáticas simples.

Segundo a matéria da revista alguns participantes ao responder a pesquisa disseram que a tecnologia ajuda, mas eles afirmam em comum que não conseguem ler matematicamente alguns rótulos de produtos, objetos, ou até mesmo pequenos projetos, ou seja, grande parte ainda não consegue compreender se quer pequenas mensagens.

Sendo assim, vejamos:

> “No trabalho, as projeções chegam prontas. Mas tem de saber fazer a leitura daquilo”.
>
> “Sempre foi a disciplina que tive de me esforçar mais. Às vezes estou fazendo uma compra e tem um desconto de 10%.”
>
> “Fico me perguntando? Será que foi isso mesmo?”, comenta, rindo. No trabalho me viro bem, mas percebo colegas mais novos com dificuldades. (REVISTA EXAME, 2015)

Os comentários revelam que a tecnologia ajudaria no ensino matemática, porém seria mais uma maneira que também pode fazer parte da prática pedagógica do docente.

Portanto, nota-se que seria muito bom e mais eficaz que o ensino e aprendizagem dos conteúdos de matemática, acontecessem de forma contínua, e lúdica.

POSSIBILIDADES QUE VÃO ALÉM DA LOUSA

Muito embora existam lacunas no processo de capacitação docente, e ausência de recursos que não permitem uma prática pedagógica mais eficiente, mesmo assim, é preciso ir além da lousa, tanto é que nos parâmetros curriculares nacionais existem recomendações indicando possibilidades para fazer do ensino da matemática significativo. (MEC/SEF, 1998).

Na BNCC temos o subcapítulo intitulado “O recurso aos jogos”, a redação desse subcapítulo da BNCC aponta diversos caminhos para fazer matemática, e sendo assim, indica o uso dos jogos, que já considerado na educação como: “[...] recursos que podem fornecer os contextos dos problemas, como também os instrumentos para a construção das estratégias de resolução.” (MEC /SEF, 1998)

O uso dos jogos é visto como uma forma interessante de propor cálculos dentro de um problema, pois permite que este sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. (MEC /SEF, 1998)

Dentre os fatores positivos ao uso dos jogos no ensino da matemática, sobressai, em primeiro é a prática de ações planejadas, uma vez que os jogos exigem soluções imediatas, no segundo a possibilidade de uma melhor aceitação do aluno em relação ao erro, em terceiro a oportunidade do exercício da argumentação lógica e organização do pensamento, por fim a “conquista cognitiva, emocional, moral e social para o estudante e um estímulo para o desenvolvimento de sua competência matemática”. (MEC /SEF, 1998).

Segundo os parâmetros curriculares nacionais “a participação em jogos de grupo também representa uma conquista cognitiva, emocional e social para a criança, e um estímulo para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico”. (BNCC, 2000, p. 49).

Por outro lado, e de acordo com Ito (2016) ao persistir no modelo de aulas com alunos sentados em frente a um quadro, copiando de forma mecânica e passiva tudo que o professor escreve no quadro, é insistir no mesmo do passado e dá margem ao fracasso escolar.

Contudo, é importante destacar que não é para banir de vez esse modelo de aula por completo, pois [...] ela é necessária. (ITO, 2016).

No entanto, não pode ser a única ferramenta utilizada pelos professores, escola precisa ser mais atrativa, divertida, e muito mais prazerosa para criança, enfim o aluno deve ser ouvido, e acolhido com mais alegria pela comunidade escolar, e as suas manifestações e anseios devem ser respeitados.

Além disso, suas habilidades e seus conhecimentos anteriores devem ser considerados e somá-los aos novos conteúdos a serem aprendidos. (ITO, 2016).

Oportunas também são as palavras do professor Nilson José Machado para ele a maior fonte de dificuldades com a Matemática é a falta de entusiasmo dos alunos pelo tema, ele explica que injustamente que ela a matemática está associada apenas a operações com números ou a técnicas de fazer contas. (MACHADO, 2013)

Ou seja, a Matemática perde grande parte de seu encanto, isto é, ela não ensinada para enfrentar as dificuldades da vida, mais do que despertar o interesse pelas aplicações práticas, é fundamental desvelar a beleza intrínseca do tema, sua vocação para a apreensão de padrões e de regularidades na natureza, suas relações com os ritmos, a música, as artes de modo geral. (MACHADO, 2013)

Segundo Machado (2013) é necessário compreender a Matemática como um sistema básico de expressão e compreensão do mundo, em sintonia e complementaridade com a língua materna, além disso, que é preciso refletir e sentir, compreender e fruir os temas matemáticos como elementos da cultura.

De acordo com MACHADO (2013):

> [...] a Matemática e na vida, é inevitável deparar com questões complexas demais para certezas ingênuas, tão comuns aos loucos ou aos muito jovens. Em vez de eivar o apreço, a tais mistérios podem contribuir ainda mais para encantar a vida e a Matemática. (MACHADO, 2013)

O autor recomenda que na medida em que os alunos avançam na caminhada escolar, a iniciar pelas turmas da educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, já é imprescindível que haja a presença de atividades lúdicas como ferramenta para o aprendizado das crianças, sendo assim, tais atividades deverá fazer parte das estratégias do plano de ensino dos professores.

Outro ponto que o autor Machado (2013) chama atenção é fato de que nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, as atividades lúdicas desaparecem sem motivo aparente, e por conta disso o aprendizado de matemática torna-se uma tremenda chatice. (MACHADO, 2013)

Por outro lado, não custa reforçar que as crianças aprendem através dos jogos, pois elas não

apenas vivenciam situações que se repetem, mas também aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos), além disso, os significados das coisas passam a ser imaginados por elas, ao criarem essas analogias, tornam-se produtoras de linguagens, criadoras de convenções, capacitando-se para se submeterem a regras e dar explicações. (MEC, 2000, p. 48)

Machado (2013) deixa claro que naquelas turmas onde o trabalho diferenciado, criativo, lúdico, com uso de jogos ou brincadeiras, dá-se uma real oportunidade de aprendizagem para àqueles que têm maior dificuldade em aprender, especialmente no campo da matemática, e, por conseguinte, o resultado da turma será satisfatório e com maiores índices de satisfação.

Partindo para os momentos finais do presente artigo, a mensagem que fica:

> "[...] é preciso que as estratégias de ensino do professor na busca incessante de um encantamento do aluno, a partir do qual o aprendizado se fará possível."

Ou seja, estimular o raciocínio lógico, desafiar as crianças com exercícios inteligentes, interessantes e bem planejados e com uso da ludicidade nas situações da aprendizagem, além disso, ficou claro, que é importante dar significado prático ao estudo, relacionando o que é ensinado em sala com a vida real do discente.

E sendo assim, todas alternativas possíveis que envolva as atividades lúdicas de certo é uma possibilidade real e agradável de ser aplicada aos aprendizes, e desse modo, tornará o aprendizado mais suave.

Portanto, a partir do momento em que o aluno perceber a importância para o que lhe está sendo ensinado ele se abrirá para o aprendizado com mais facilidade e com muito gosto em querer aprender os conteúdos de matemática. (ALVES, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentou situações interessantes para que os saberes dos conteúdos de matemática sejam transmitidos de forma mais lúdica, e sendo mais suave aos aprendizes.

Também foi visto ao longo da redação do artigo que a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem está prevista em diversos documentos oficiais, bem como nas literaturas voltadas para a educação.

Verificou-se que a missão do magistério não é fácil, e que talvez seja uma das poucas atividades em que o sucesso do profissional depende de outra pessoa. se o aluno não aprende, reprova, esta conta será debitada do professor.

Outro ponto que ficou muito evidente no artigo é fato de que não podemos responsabilizar apenas o professor, pois as condições de trabalho quase sempre são difíceis, porém os docentes devem procurar ser um canal de motivação para o aluno.

Vale enfatizar que é possível que o aprendizado das crianças seja mais animado, e mais interessante desde que ela tenha a oportunidade de se divertir também. Além disso, o docente e a

comunidade escolar devem criar mais possibilidades de vincular nas salas de aulas jogos, brinquedos e brincadeiras, pois dessa forma permitirá ao aprendiz que ele desenvolva seu o raciocínio matemático.

E outra a relação do jogo com ensino e aprendizagem, já está intrínseco uma com a outra, pois sem dúvida o jogo provoca emoção, e desperta o entusiasmo, dinamismo, alegria e criatividade.

Diante de tudo aquilo que foi exposto neste artigo, pode ser concluído que o jogo é funcional para prática pedagógica, bem como um importante recurso metodológico de ensino, e mais funcional ainda são os brinquedos que assim como os jogos, também têm a sua importância durante o processo de ensino e aprendizagem, inclusive para educação infantil.

Além disso, a proposta do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras no processo do ensinar e aprender, são mais uma lembrança de que o docente pode fazer a diferença.

Portanto, o uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem infantil deve ser aplicado, pois desta maneira poderá fundamentar a formação de aquisição de novos conhecimentos matemáticos da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998BROUGÈRE, Gilles. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

CORBALÁN, F. **Juegos matemáticos para secundaria y bachillerato**. Madrid: Sintesis, 1994.

DALPONT, Vânia. **Vídeo no Aprendizado da Matemática: Quando o Lúdico Encontra o Racional.** Disponível em: http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp- content/uploads/2016/04/gd7_Vania_Dalpont.pdf

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**, Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1977.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ITO**,** Clayton Meiji. **A Matemática para alunos que cumprem medidas socioeducativas em Unidades de Internação do Distrito Federal**.2016.102f.Dissertação de mestrado – Departamento de Matemática.Universidade de Brasília. Distrito Federal.

MACHADO, Nilson José. Publicação de artigo. **Encantar a Matemática**, out. 2013. Disponível em: <http://www.nilsonjosemachado.net/mil-e-uma-188-encantar- amatematica/>.

OLIVEIRA, Sandra Alves de. **O lúdico como motivação nas aulas de Matemática**.Pedagoga e especialista em Matemática e Estatística, professora no Departamento de Educação de Guanambi, BA, Uneb. Endereço eletrônico: soliveira4@hotmail.comArtigo publicado na edição nº 377, jornal Mundo Jovem, junho de 2007, p. 5.

REVISTA EXAME**. Adultos não sabem matemática básica.** Disponível em: https://exame.com/

ciencia/adultos-nao-sabem-matematica-basica/

RINO, João. **O Jogo, Interações e Matemática, Associação de Professores de Matemática,** 2004.

VELLOSO, Nahyda de Almeida. **Importância do brinquedo no desenvolvimento da criança**. Rev. esc. enferm. USP vol.1 no.1 São Paulo Sept. 1967. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62341967000100089

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

ADRIANA CRISTINA FREDERICK VALERIO
Graduação em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes – UMC (2009); Pós Graduação em Educação Especial e Inclusiva Altas Habilidades pela Faculdade de Administração, Humanas e Exatas – FAHE (2020); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Aprender a se comunicar é parte essencial do desenvolvimento pleno de todo ser humano, pois é na fala e na linguagem que encontramos mecanismos para desenvolver habilidades capazes de nos inserir em um corpo social. Lamentavelmente, este não é um processo fácil para crianças que apresentam caraterísticas do Transtorno do Espectro Autista, uma vez que, uma das principais particularidades desse distúrbio, é justamente prejudicar o desabrochar da fala e da comunicação em todos os seus aspectos. Contudo, já existem inúmeras ferramentas que se prestam a amenizar os impactos negativos disso, dentre elas se encontram as Tecnologias Assistivas (TAs). Nesse sentido, o presente estudo vem com o objetivo principal de abordar a importância das TAs como facilitadoras do processo educacional de crianças autistas. Para isso, foi utilizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, cujo procedimento de coleta de dados pautou-se em estudos bibliográficos e documentais de diversos autores, tais como Couto (2004), Fernandes (2006), Proença, et al. (2019), dentre outros. Ao fim, constatou-se que existem inúmeras Tecnologias Assistivas capazes não só de melhorar o progresso educacional, mas também a qualidade de vida de crianças autistas.

Palavras-chave: Autismo; Tecnologia Assistiva; Ferramentas de Ensino; Educação Inclusiva; Educação e Autismo.

INTRODUÇÃO

Desenvolver a capacidade de se comunicar é passo importante para o convívio em sociedade e, quando essa habilidade deixa de ser ampliada por causa de algum distúrbio da comunicação, acaba por trazer uma série de problemas para o indivíduo, gerando um impacto significativo na qualidade de vida deste.

Os distúrbios de comunicação podem se manifestar de diferentes formas, seja por uma deficiência auditiva, um problema com a voz ou obstáculos que impendem a aquisição da fala e da linguagem, além de ocorrerem em distintas fases da vida, sendo desencadeados por diversas situações, como uma doença neurológica, ou um acidente com sequelas físicas.

Segundo o Manual MSD (2019), ao menos 10% das crianças de todo o mundo apresentam um distúrbio da comunicação. Este é um número expressivo, uma vez que algumas dessas disfunções

podem levar a problemas de desenvolvimento em outras áreas. É o caso da deficiência auditiva que, geralmente, além de afetar a audição, também reverbera na voz, prejudicando a fala. Em vista disso, torna-se imperiosa a descoberta dessas alterações comunicacionais o mais precocemente possível, para que a oferta de um tratamento adequado possa mitigar os impactos causados ao indivíduo acometido por elas.

Uma das condições que propiciam o surgimento de um distúrbio comunicacional é o Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois trata-se de uma perturbação neurológica que traz diversas alterações no campo da fala, da linguagem e se manifesta, predominantemente, na infância.

> O TEA é caracterizado pelo comprometimento ou atraso em dois domínios inter-relacionados: interações sociais e comunicação/linguagem. Todas as etapas pré-linguísticas da aquisição da linguagem subjacentes e promovidas na interação social (tais como o desenvolvimento da atenção conjunta quando a criança se orienta para um parceiro social, a coordenação e alternância da atenção entre pessoas e objetos, a partilha e interpretação de afetos ou estados emocionais, o uso de gestos e vocalizações juntamente com o contato físico) são competências necessárias para o envio de uma mensagem a um parceiro social (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016, p. 3)

As questões relacionadas aos distúrbios da comunicação têm ganhado notoriedade no meio acadêmico nos últimos anos, principalmente, as imbricadas ao TEA, fato este que impulsionou o desenvolvimento de diversas estratégias e ferramentas capazes de amenizar o impacto que esta anomalia causa à comunicação. Dentre estas, encontram-se as Tecnologias Assistivas.

Nesse sentido, tendo em vista a importância de uma educação inclusiva, capaz de integrar adequadamente as crianças afetadas pelo TEA, o presente estudo vem com o objetivo de investigar as Tecnologias Assistivas, para compreender de que maneira elas podem auxiliar no processo educacional destes indivíduos.

Na tentativa de alcançar o objetivo proposto, esta investigação será pautada na seguinte questão norteadora: é possível que Tecnologias Assistivas contribuam para o desenvolvimento educacional de crianças com distúrbios comunicacionais advindos do TEA? Para sanar tal questionamento, primeiramente far-se-á um breve histórico acerca do Transtorno do Espectro Autista, a fim de se elucidar os seus principais aspectos. Logo após, serão discutidas as perspectivas da inclusão a partir de um olhar voltado para o setor educacional, elencando as principais políticas públicas brasileira voltadas para esta modalidade de ensino. Por fim, na última parte do estudo, será abordado o conceito de Tecnologias Assistivas, demonstrando como estas podem influenciar positivamente na educação de crianças com TEA, elucidando como algumas ferramentas podem funcionar na prática docente.

No decorrer do trabalho, para melhor satisfazer a questão norteadora, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa. Quanto aos objetivos, realizou-se uma pesquisa exploratória que, conforme Gil (2007) envolve verificação bibliográfica e observação de situações que possibilitem o entendimento de determinados fatos. Para tanto, foi utilizado o procedimento de pesquisa documental, por meio do qual foram investigadas variadas fontes e autores que ofereceram alguma contribuição científica para esclarecimento de dúvidas referentes ao conteúdo abordado

Como ferramenta de pesquisa, foram utilizadas as plataformas Scielo e Google Acadêmico, a partir dos seguintes grupos de palavras chaves: “Autismo”, “Educação Inclusiva e Autismo” e “Tec-

nologias Assistivas e Autismo", dando ênfase para os resultados encontrados somente em Língua Portuguesa, entre o período de 2005 e 2021.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: BREVE HISTÓRICO

A palavra Autismo vem da soma do prefixo grego 'AUTO', que significa 'de si mesmo', mais o sufixo '-ISMOS', que indica estado, podendo ser traduzido como "estado de si mesmo". Em 1908, na Suíça, um psiquiatra chamado Eugen Bleuler utilizou, pela primeira vez, o termo Autismo para tratar de um grupo de sintomas que se assemelhavam a alguns sintomas da Esquizofrenia e que ocorriam em crianças (FERNANDES, 2006).

Anos depois, outros estudiosos da área também fizeram suas observações sobre os sintomas encontrados. Leo Kanner, nos Estados Unidos, e Hans Asperger, na Áustria, estudaram a temática quase que ao mesmo tempo, em 1945. Daí vem o nome Síndrome de Asperger, em referência a este último estudioso, sendo esta expressão uma antiga denominação utilizada para crianças que apresentavam sintomas brandos do autismo.

Nos anos subsequentes, pouca atenção foi dada para esse problema. Em 1952, no lançamento da primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais, o TEA ainda era tratado como um tipo de Esquizofrenia Infantil. Este fato só foi mudar em 1980, na terceira edição do Manual, quando o distúrbio foi reconhecido como "Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs), recebendo a designação de CID 10.

Para que uma criança seja diagnosticada com autismo é preciso que seis ou mais dos seguintes sintomas ocorram:

> Prejuízo na interação social amplo e persistente, podendo haver um fracasso no desenvolvimento de relacionamentos com seus pares e no uso de comportamentos não verbais (exemplo: contato visual direto, posturas, gestos corporais e expressão facial); falta de busca espontânea pelo prazer compartilhado, interesses ou realizações com outras pessoas (exemplo: não apontam, mostram ou trazem objetos que consideram interessantes) e falta de reciprocidade social (exemplo: não participa de brincadeiras, preferindo atividades solitárias); alterações da comunicação, afetando habilidades verbais e não verbais com atraso ou ausência da linguagem falada, podendo haver um uso estereotipado, repetitivo ou idiossincrático da linguagem (exemplo: repetição de palavras ou frases, linguagem que somente é entendida por familiares); a fala, o timbre, a entonação, a velocidade, o ritmo ou a ênfase podem ser anormais (exemplo: tom de voz monótono ou elevado); no comportamento, padrões restritos, repetitivos e estereotipados de interesses e atividades podem ocorrer, com adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não funcionais, com maneirismos motores estereotipados e repetitivos ou uma preocupação com partes de objetos (exemplo: botões, partes do corpo); resistência frente a mudanças (exemplo: mudança ou alteração de ambiente); movimentos corporais estereotipados envolvendo as mãos (exemplo: bater palmas, estalar os dedos) ou o corpo todo (exemplo: inclinação abrupta, oscilação do corpo, balanço), postura (exemplo: movimentos atípicos das mãos e postura) (AMERICAN PSYCHIATYR ASSOCIATION, 2002).

O Autismo, hoje, também denominado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), passou um bom tempo sem receber a devida atenção do campo da saúde brasileira. As crianças que apre-

sentavam os sintomas eram relegadas aos cuidados de instituições filantrópicas como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Só a partir da década de 1990, com a inauguração do Instituto Philippe Pinel, no Rio de Janeiro, que se iniciaram políticas públicas a respeito do tema (COUTO, 2004).

Em 1998, foi criado o primeiro Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPS), também na cidade do Rio de Janeiro. Em 2001, é promulgada a lei 10.2016/2001, que dispõe sobre a proteção e o direito das pessoas portadoras de transtornos mentais, modificando o modelo de assistência em saúde mental. Em 2007, em virtude do crescimento de casos de crianças autistas, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, comemorado no dia 02 de abril.

Em 2012, no Brasil, surge a lei 12.764, que trata especificamente sobre indivíduos acometidos pelo TEA, voltada exclusivamente para a proteção dos direitos destes. Nesta lei, os Autistas são considerados pessoas com deficiência e recebem as garantias inerentes a este grupo, como acesso aos serviços de Saúde especializado, bem como à educação no ensino regular, com o acompanhamento de um profissional especialista. Em 2014, realizou-se um relatório que constatava o crescimento exponencial de casos de Autismo.

> Estima-se que o autismo atinja 1% da população, 70 milhões de pessoas no mundo, sendo 2 milhões no Brasil. O relatório de março de 2014 do Centro de Controle e Prevenção de Doenças – CDC, alertou para os novos dados sobre a prevalência de autismo nos Estados Unidos. Este estudo de vigilância identificou 1 em 68 crianças (1 em cada 42 meninos e 1 em cada 189 meninas) com Transtorno do Espectro Autista. [...] No Brasil, não há estudos completos de prevalência (INSTITUTOPENSI, 2018, p.1).

Apesar de haver toda uma legislação de amparo a pessoas Autistas, muitos são os desafios para integrá-las ao mundo educacional, uma vez que estas apresentam dificuldades no desenvolvimento da linguagem. É preciso oferecer uma educação especializada, que possa atender a estes indivíduos e estimulá-los a interagir e viver da forma mais tranquila e completa possível.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A Constituição Federal Brasileira de 1988, por apresentar em seu bojo ideais que versam sobre a proteção de grupos marginalizados e desfavorecidos, visando a Dignidade da Pessoa Humana, ficou conhecida como a Constituição Cidadã, uma vez que passou a dar ênfase ao tratamento equitativo que deveria ser destinado a determinados grupos sociais, dentre estes, as pessoas com deficiência (PCD).

Seja na saúde, na educação ou no trabalho, as PCD passaram a receber a devida atenção, não só no Brasil, como também em vários outros países. Com isso, muitos conceitos acerca dos aspectos que envolvem a vida desses indivíduos foram discutidos e revistos, fazendo surgir, assim, uma gama de novas estratégias, com o intuito de integrar socialmente, e de modo mais efetivo, estas pessoas. Para Brito (2019, p.21) “o reconhecimento da dignidade da pessoa com deficiência é fundamental, por opor-se à ideia de que a deficiência rebaixa esse ser a uma condição sub-humana

ou a uma anomalia que “danifica” a sua condição de pertencer à humanidade”.

No que tange às políticas públicas educacionais voltadas para o público PCD, foi somente a partir de 1989, por meio da Lei nº 7853, que a Educação Especial passou a ser considerada uma modalidade de Ensino. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394 (1996), dedicou um espaço destinado exclusivamente ao atendimento do discente portador de deficiência, cujo título é Educação Especial, no qual é ratificado todo o engajamento da política educacional brasileira para com os deficientes, fato que abriu espaço para a discussão de novas perspectivas sobre o processo de educação destinado a eles. Contudo, foi somente alguns anos depois, em 1999, que o Governo Federal colocou em prática uma política Nacional voltada para os PCD, a Política Nacional Para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

No ano de 2008, após muitas discussões e ponderações acerca da temática da Inclusão Educacional, elaborou-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), documento este que tratava exclusivamente sobre os mecanismos necessários à educação de portadores de necessidades especiais, abrangendo o atendimento a estes discentes de uma forma nunca antes vista.

Uma característica marcante dessa nova política é a confirmação de que o atendimento educacional especializado tem como espaço preferencial para a sua execução a escola comum, fato este já ratificado na Constituição, contudo, neste novo documento, o que se pode observar é uma ênfase nas metodologias e sistemas utilizados no processo de inclusão.

Outro ponto a se ressaltar é que, na proposta dessa política, além das demais deficiências já citadas em outros documentos, também são incluídas no atendimento as crianças que apresentam transtornos globais de desenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), e altas habilidades, como a Superdotação. Fato este que revela um novo olhar sobre o real alcance que uma política voltada para a educação especial deve ter, resultado, talvez, do surgimento de uma incidência maior de outros tipos de deficiências, principalmente, as de cunho intelectual.

E, finalmente, no ano de 2015, as pessoas portadoras de deficiência ganharam uma lei para chamar de sua, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13146 (2015) “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

A lei reitera a importância da educação especial e o papel da escola, que deve apresentar estrutura não só para receber o aluno, mas para fazê-lo tirar o maior proveito possível de sua experiência escolar contando, para este fim, com profissionais da educação realmente preparados. Outro aspecto importante é que, pela primeira vez, uma lei criminaliza a discriminação para com os deficientes, fato que denota uma grande vitória para este grupo de pessoas.

Como se pode verificar, a legislação brasileira muito tem evoluído com relação ao tratamento dado às pessoas com deficiência, principalmente no que tange à educação desses indivíduos. Embora nem sempre os resultados desejados sejam realmente alcançados, percebe-se um esforço cada vez maior em tentar buscá-los.

Por se tratar de um distúrbio que engloba vários graus de intensidade, originando diferentes respostas neurológicas, conforme o organismo de cada criança, o Transtorno do Espectro Autista impõe uma série de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem que, para serem sanadas, demandam a utilização de inúmeros recursos metodológicos oriundos das mais variadas áreas do saber, seja da psicologia, da medicina ou da pedagogia (REIS; PEREIRA, 2016).

Ao se pensar na educação de uma criança autista, é preciso estar atento às inúmeras particularidades que este transtorno traz para o aluno, pois só assim é que será possível proporcionar um ensino efetivo que, de fato, seja inclusivo. Para isso, não basta que exista uma legislação que ampare a educação inclusiva, dando para estas crianças a oportunidade de conviverem com alunos de uma classe regular. É necessário, também, que a escola esteja verdadeiramente preparada para esta situação, oferecendo um corpo docente capacitado, bem como uma estrutura adequada para este tipo de ensino.

Com professores aptos, em constante formação e aperfeiçoamento, é possível alcançar a excelência na oferta de uma educação que esteja em consonância com os paradigmas comportamentais atuais. Deve-se ter em mente que os métodos educacionais de outrora, já não se encaixam nos novos modelos de ensino vigente, portanto, estar em contínua reflexão sobre as ferramentas educacionais disponíveis, a fim de aprimorá-las e adequá-las às reais necessidades do aluno, é ação de extrema importância para impulsionar a evolução do sistema educacional.

No que tange a educação inclusiva, esta prerrogativa torna-se ainda mais premente, pois essa modalidade de ensino requer um amplo conhecimento do professor, a fim de que este saiba atuar com as diversas necessidades que um aluno PCD demanda. Dessa forma, a busca por ferramentas que facilitem o processo de ensino dessas crianças torna-se indispensável. Nesse contexto, as Tecnologias Assistivas despontam como um importante auxílio que, quando bem utilizado, pode trazer resultados positivos.

A expressão Tecnologia Assistiva é uma terminologia utilizada para se referir a:

> Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2012, p.4).

Essas tecnologias podem ser de todos os tipos, englobando os mais variados modelos de recursos, entretanto, em virtude da crescente importância que a internet associada a dispositivos móveis vem ganhando nos últimos anos, tem se tornado cada vez maior o desenvolvimento de ferramentas digitais educacionais que operam a partir de mecanismos de comunicação online.

Em vista disso, o uso de Tecnologias Assistivas de cunho digital vem a ser uma proposta interessante, capaz de oferecer um excelente suporte tanto para o aluno, quanto para o professor, proporcionando facilidades que podem tornar o ensino muito mais prazeroso para os discentes da

educação inclusiva.

No que tange a crianças com o TEA, essa pode ser uma prática ainda mais vantajosa, uma vez que estes recursos, em virtude da variedade em que se apresentam, podem auxiliar nas mais distintas particularidades advindas deste transtorno (CAMPELO, 2009). Entretanto, tendo em vista estas singularidades, é imprescindível que se destine uma grande atenção no momento de escolher qual a melhor ferramenta para cada caso.

Para determinar os dispositivos e serviços de Tecnologia Assistiva mais apropriados para cada criança, é necessário que se faça uma avaliação, que pode ser conduzida pela escola ou por um profissional independente e devidamente qualificado para tal. Uma ferramenta assistiva bem selecionada, pode ajudar o aluno com TEA a compreender melhor o material didático utilizado na sala de aula, bem como integrá-lo com maior acerto na dinâmica escolar, mitigando, assim, as barreiras que o impendem de estar no mesmo nível que seus colegas de classe (PROENÇA, et al., 2019).

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS DIGITAIS NA PRÁTICA DE ENSINO DE CRIANÇAS AUTISTAS

Algumas crianças com TEA são extremamente visuais e, como tais, podem processar melhor as informações mais por meio de imagens, que por palavras (FERNANDES, 2006). A tecnologia de alguns tablets adaptados pode tornar estas imagens mais atraentes, capturando e mantendo sua atenção.

Outras podem ter sensibilidade auditiva e são mais capazes de responder a sons mais baixos. Usando computadores, é possível baixar facilmente os níveis de voz apropriados e ajustar o som de acordo com as necessidades individuais. Existem aplicativos que soam automaticamente um alarme quando o nível de decibéis fica muito alto, regulando o som para níveis mais adequados. Uma lista com diversos desses aplicativos será disponibilizada na seção de Anexos

Há também os indivíduos com TEA que têm dificuldade com habilidades motoras finas, dificultando a escrita à mão (REIS; PEREIRA, 2016). Nesses casos, a Tecnologia Assistiva ajuda a reduzir a frustração com a escrita ou o desenho. Usar um teclado ou uma tela sensível ao toque pode tornar a aquisição da escrita um processo muito menos frustrante.

Algumas destas crianças não usam a fala para comunicação. Em momentos de alto estresse, elas podem precisar de um estímulo adicional para produzir pensamentos e palavras verbais (CAMPELO, 2009). Para isso podem usar recursos tecnológicos, como um dispositivo de saída de voz, para falar por eles e ajudá-los a se expressar com mais fluência.

Como se pode observar, são inúmeras as situações nas quais as Tecnologias Assistivas podem auxiliar a aprendizagem de uma criança autista.

> Nos últimos anos, aos poucos, ocorre a inclusão digital dentro das escolas, o que caracteriza uma nova forma de ensinar ou, até mesmo, um novo recurso de aprendizagem que favorece o processo ensino-aprendizagem, inclusive para os alunos diagnosticados com TEA. Esse ensino favorece novas formas de trabalhar conteúdos curriculares, o que possibilita aumentar a interação dos professores e alunos.

> Desse modo, os recursos tecnológicos digitais são utilizados para a inovação pedagógica, contudo para que ocorra o uso de forma correta é necessário que o professor tenha o conhecimento dessas ferramentas para que os objetivos pedagógicos se cumpram (BETTIO; GIACOMAZIO, 2020, p.10)

Contudo, para que isso ocorra de forma eficaz, é preciso que haja preparo não só dos professores, mas da escola como um todo. Uma estrutura adequada do espaço físico, treinamento de pessoal e profissionais da educação e um currículo escolar que possibilite o manejo de diversas ferramentas durante o ensino, são formas de fazer que estas crianças sejam acolhidas e incluídas de maneira adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a importância da utilização das Tecnologias Assistivas para a aprendizagem de crianças autistas foi o objetivo central deste trabalho, alcançado com êxito. Contudo, durante o processo de pesquisa, percebeu-se que ainda são poucos os estudos atuais referentes ao tema, sendo que uma parte destes se concentram na primeira década dos anos 2000, algo que precisa ser revisto, uma vez que, quando se trata de tecnologia, a evolução ocorre de forma vertiginosa e constante.

Hoje, existem milhares de aplicativos e ferramentas disponíveis que podem auxiliar pais e professores na aprendizagem dessas crianças, no entanto, deve-se ter cuidado. O processo de tomada de decisão de como e quando usar a tecnologia com um indivíduo com TEA, deve ser cuidadoso e bem planejado.

Ao avaliar um indivíduo para a utilização de um dispositivo móvel ou aplicativo de comunicação, questões como usabilidade, integração, descontinuidade, compatibilidade de tecnologia, contexto e demandas sensoriais e cognitivas precisam ser consideradas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-IV-TR. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BETTIO, Tainá de. GIACOMAZZO, Graziela Fátima. A Tecnologia Assistiva E A Aprendizagem Dos Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista: Análise Das Pesquisas. Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº1, janeiro/abril 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC. Disponível em:< http://periodicos.unesc.net/pedag/article/view/5745> Acesso em 08 de ago. 2021

BRASIL .Lei 10.2016. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília, 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10216.htm>. Acesso em 08 de ago. 2021

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 outubro 1988.

_____. Lei 12.764. 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. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 24 de maio. 2021.

_____. SDHPR - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPD. 2009. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva Acesso em 05 de ago. 2021.

BRITO, Ariadna da Silva. O Estatuto da Pessoa com Deficiência e as repercussões no instituto do casamento: avanço ou retrocesso social?. Monografia. Repositório Digital Maria Izabel. 2019. Disponível em:< http://repositorio.undb.edu.br/handle/areas/332>. Acesso em 08 de ago. 2021.

CAMPELO, Lílian Dantas et al . Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças. Rev. CEFAC, São Paulo , v. 11, n. 4, p. 598-606, Dez. 2009 . Disponível em:<<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462009000800008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 de ago. 2021

COUTO, M. C. V. Por uma política pública de saúde mental para crianças e adolescentes. In: FERREIRA, T. (org.). A criança e a saúde mental: enlaces entre a clínica e a política. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004

FERNANDES, F.M. Análise de funções comunicativas expressas por terapeutas e pacientes do espectro autístico. São Paulo: POÓ-FONO - Revista de atualização cientifica, vol.18, num.3, setembro/dezembro, 2006.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2007.

INSTITUTO PENSI. Os perigos de vagar e fugir de crianças com Autismo. 2018. Disponível em:< https://institutopensi.org.br/blog-saude-infantil/autismo/>. Acesso em 14 ago. 2021.

MANUAL MSD. Distúrbios da comunicação em crianças. 2019. Disponível em:< https://www.msdmanuals.com/pt-br/casa/problemas-de-sa%C3%BAde-infantil/dist%C3%BArbios-dos-ouvidos--do-nariz-e-da-garganta-em-crian%C3%A7as/dist%C3%BArbios-da-comunica%C3%A7%C3%A3o--em-crian%C3%A7as>. Acesso em 08 de ago. 2021.

PROENÇA, Maria Fernanda Rocha. et al. A tecnologia assistiva aplicada aos casos de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). REAS/EJCH, Vol.Sup.31, e54. DOI: https://doi.org/10.25248/reas.e541.2019.

REIS, Helena Isabel da Silva; PEREIRA, Ana Paula da Silva; ALMEIDA, Leandro da Silva. Características e Especificidades da Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 3, p. 325-336, Jul.-Set., 2016. Disponível em:<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42508/1/ARTIGO%20REVISTA%20BRASILEIRA%20EE%20HELENA.pdf>. Acesso em 05 de ago. 2021

UNITEA. Conheça aplicativos que auxiliam a comunicação de pessoas com autismo. Disponível em:< https://unitea.com.br/blog-interna/conheca-aplicativos-que-auxiliam-a-comunicacao-de-pesso-

as-com-autismo>. Acesso em 01 de ago. 2021

ANEXOS

LISTA DISPONIBILIZADA PELO SITE UNITEA COM APLICATIVOS QUE AUXILIAM NA COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

1) ABC AUTISMO

O aplicativo ABC Autismo consiste em um jogo que aproxima crianças com TEA da alfabetização. Disponível em português, inglês e espanhol, o ABC Autismo está avaliado com 4,6 estrelas e possui mais de 100 mil downloads. A funcionalidade gratuita reúne atividades dentro do letramento. Os usuários podem acessar também versões temáticas sobre transportes, animais, números e frutas, por R$ 3,99 cada. A aplicação está disponível para download no Google Play e Apple Store.

2) APRENDENDO COM BIEL E SEUS AMIGOS

Aprendendo com Biel e seus amigos é um jogo desenvolvido para crianças com autismo e com outros atrasos no desenvolvimento, com capacidade cognitiva de 2 a 8 anos de idade. O aplicativo é gratuito e tem como objetivo apoiar o aprendizado e interação da criança em seu dia a dia. Suas atividades são relacionadas a cores, formas geométricas, ligação de objetos e suas sombras, quebra-cabeça e abecedário (disponível apenas na versão paga). Um usuário comentou na página do Google Play: “Jogo incrível, com um excelente recurso didático. Parabéns a todos os envolvidos! ”.

3) FALANDO FOTOS: AUTISMO

O aplicativo é projetado para facilitar a comunicação com as crianças diagnosticadas com TAE. A ferramenta foi desenvolvida por Igor Shikarev, pai de Uliana, que entende os diálogos, mas não consegue falar. O objetivo, segundo o programador, é ajudar parentes na comunicação com crianças com limitações. Quando o usuário clica nas imagens que remontam situações como ir ao banheiro, dormir, assistir televisão ou comer, o aplicativo pode ser configurado para reproduzir a frase que indica a ação ou soar um alarme. As frases também podem ser configuradas, de acordo com a necessidade do usuário. O aplicativo é gratuito, está em fase de desenvolvimento e possui a opção de doação para melhorias no sistema.

4) LINA EDUCA

O Lina Educa tem a finalidade de ser utilizado como reforço na elaboração das atividades de alfabetização (atividades acadêmicas) e da vida diária, podendo ser utilizado na escola, na terapia

individualizada ou em casa. O aplicativo é gratuito e foi desenvolvido pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). Disponível para uso em tablets e desktop.

5) LIVOX

No Livox o usuário recebe estímulos para desenvolver a comunicação e o aprendizado através da sua plataforma multimídia, utilizando um banco com mais de 20.000 imagens, além dos recursos de áudio e vídeo, de forma que, toda vez que o usuário toque em determinado item de comunicação ou aprendizado na tela do aparelho, o Livox executa o áudio ou vídeo que está associado àquele item. O aplicativo é pago e possui pacotes de diferentes níveis, como versão básica, para famílias, empresas e programas governamentais.

6) MATRAQUINHA

O aplicativo Matraquinha transmite por voz os desejos e sentimentos da criança, ao clicar nas imagens que são disponibilizadas na tela. A aplicação é indicada também para usuários em processo de alfabetização ou com dificuldades verbais. O aplicativo é gratuito para celulares e tablets e está disponível nas plataformas Google Play e Apple Store.

7) MINHA ROTINA ESPECIAL

O Minha Rotina Especial é um aplicativo planejado para estimular o desenvolvimento integrando com informações diárias que organizam a rotina das crianças. A ferramenta permite criar um planejamento detalhado e um passo a passo de toda e qualquer tarefa do dia. A rotina é criada por um responsável, que vai fotografar cenas para assimilação da criança e configurar a agenda em uma área de acesso pessoal do aplicativo, controlado por senha. O aplicativo organiza a rotina, gera alertas, lembra as etapas e resgata o que foi realizado.

8) PICTOTEA

O PictoTEA é um aplicativo gratuito, projetado para ajudar pessoas que têm Transtorno do Espectro do Autismo, Transtorno Global do Desenvolvimento ou qualquer condição que afeta as habilidades sociais e de comunicação. O aplicativo usa a tecnologia para a inclusão de pessoas com TAE, facilitando a comunicação com seu ambiente através de pictogramas digitais em vez de cartões físicos. O PictoTEA permite que o usuário personalize o aplicativo de acordo com 6 estágios com diferentes graus de dificuldade, de modo que, à medida que a pessoa avança no aprendizado, ela pode usar mais pictogramas, categorias e até construir frases. A funcionalidade para adicionar

pictogramas próprios também está disponível, permitindo que cada usuário personalize o catálogo.

9) AUTISMO PROJETO INTEGRAR

O Aplicativo Autismo Projeto Integrar tem o objetivo de auxiliar pessoas com TEA na organização de suas atividades diárias através do apoio audiovisual dos desenhos roteirizados do site Autismo Projeto Integrar, idealizado por Adriana Godoy e Neimer Gianvechio. Este aplicativo possui imagens sobre comportamento, higiene e uso do banheiro e permite o cadastro do mural “Meus Compromissos”, com atividades representadas em desenhos roteirizados que indicam o passo a passo de como será a rotina da pessoa, exibindo uma agenda com as atividades do dia.

10) ROTINA DIVERTIDA

O Aplicativo Rotina Divertida busca auxiliar os pais com filhos que possuam alguma forma de dificuldade de compreensão de atividades que são diárias, como crianças com autismo. Com o auxílio da ferramenta, é possível organizar a rotina diária da criança, onde ela própria pode visualizar e marcar suas tarefas como concluída.

ANÁLISE A PARTIR DO FILME "COMO ESTRELAS NA TERRA" DO ALUNO DISLÉXICO

ALEXANDRA APARECIDA DONATO BRONZERI
Graduação em Pedagogia pela Faculdades Integradas Campos Salles (2007); Especialista em Gestão Escolar do Ensino Fundamental e Médio; Pós-graduada em Formação e Profissão Docente; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I; Professora do Ensino Básico na Secretária da Educação do Estado de S. Paulo; Professora de Educação Infantil na Prefeitura de S. Paulo.

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo a análise sobre a aprendizagem de alunos com distúrbios e/ou transtornos de aprendizagem no âmbito da educação inclusiva. A investigação foi feita a partir do filme "Como estrelas na Terra" (2007) de Aamir Khan, onde é apresentada a realidade de uma criança com alta dificuldade para se concentrar nos estudos, e até em escrever o alfabeto, sendo apenas com a entrada de um professor substituto a busca pela inclusão do aluno começa mesmo contrariado pelos outros professores pela sua metodologia. Como justificava para a análise temos as seguintes questões: Como identificar distúrbios e/ou transtornos de aprendizagem? Qual a melhor forma de inclusão respeitando as diferenças de cada aluno? E como implementar isso na realidade de salas de aula superlotadas? Ademais, temos como resposta o sistema educacional que em muitas vezes se baseia em modelos antigos de ensino, não se abrindo para novas possibilidades de aprendizagem, e consequentemente à exclusão de qualquer outra abordagem que não se enquadra nesses termos.

Palavras-chave: Dislexia; Educação; Aprendizagem; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O trabalho a seguir foi construído através da observação quanto as dificuldades encontradas em distinguir e entender o papel da educação inclusiva de forma adequada nas salas de ensino do Brasil.

Esse distúrbio é descoberto com frequência na escola, principalmente no ensino fundamental podendo causar confusão entre os educadores por não entenderem como alguns alunos aprendiam e outros não. Com a confirmação precipitada por apenas um profissional médico indicava se a criança seria encaminhada para classe especial que oferecia ensino diferenciado, marginalizando a criança como um ser incapaz de criar e produzir conhecimento (FERREIRA, FERREIRA e ALVES, 2014).

Tomando como partida o longa-metragem "Como estrelas na Terra" (2007) de Aamir Khan, ator/diretor indiano foi feita a análise sobre a importância da identificação do distúrbio da Dislexia, assim como meios de inclusão dentro do Sistema Público Brasileiro de Educação.

Segundo Fabris (2008) o cinema tem o poder de trazer uma grande ação pedagógica atualmente, por ser algo que a sociedade consome continuamente ao criar realidades e demonstrar significados já existentes.

A obra apresenta a realidade de Ishaan, um menino indiano no auge dos seus 8 anos, que na visão dos pais e educadores não apresenta qualquer nível de seriedade quanto seus deveres escolares. Após muita pressão é então levado pelo pai, uma figura ríspida e rigorosa à um colégio interno com a intenção de trazer disciplina para o menino (WYDYSZ, 2014).

No colégio interno Ishaan se vê mais perdido do que nunca com professores que chegam até a humilhá-lo por não conseguir acompanhar a turma, perdendo ao longo do tempo os últimos resquícios de entusiasmo de sua vida (WYDYSZ, 2014).

Porém a situação muda com a entrada de um novo professor, sendo este o objetivo do seguinte trabalho, analisar as formas de diagnóstico e inclusão de alunos portadores do distúrbio da Dislexia (WYDYSZ, 2014).

Para que a obra seja utilizada como um objeto mediador de conhecimento, e ajuda a educadores, percorreu-se o campo em que visa qual caminho seguir para encontrar o diagnóstico correto de cada aluno, e métodos que podem ser abordados para que a inclusão seja feita adequadamente na sala de aula.

DESENVOLVIMENTO
O QUE É A DISLEXIA

A dislexia é definida pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2016) como um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, segundo eles, é reconhecido pela dificuldade e reconhecimento das palavras.

Segundo Pessoa (2017), ao fim do século XIX já existiam relatos sobre crianças que não conseguiam aprender a ler apesar de serem motivadas, inteligentes e pertencerem a famílias escolarizadas. Com isso muitos estudos foram realizados permeando o assunto durante os anos que se seguiram, podendo destacar grandes nomes como Hinshelwood, Morgan e Kerr.

Por volta de 1930, Samuel Orton propôs a teoria da “cegueira para palavras”, onde acreditava que a criança disléxica não conseguia ler devido uma disfunção visual que impedia a representação das letras nos lobos occipitais do cérebro, porém essa teoria caiu em descrédito ao longo dos anos (KAJIHARA, 2008).

O desenvolvimento na década de 1990 de técnicas de neuroimagem funcional possibilitou avaliar sistematicamente os mecanismos cerebrais subjacentes ao distúrbio de leitura, como também estudar os perfis cerebrais de ativação específicos das pessoas disléxicas (KAJIHARA, 2008).

As distintas partes do cérebro desempenham funções específicas. Três áreas diferentes foram identificadas: uma delas processa fonemas, ou seja, vocalização e articulação das palavras (região

inferior frontal); outra analisa palavras, ou seja, correspondência grafema-fonema (região parietal--temporal); e a última reconhece palavras e permite a leitura rápida e automática (região occipital--temporal) (COELHO, 2011).

Ao que se sabe, os disléxicos possuem certa dificuldade quanto às áreas localizadas na parte posterior do cérebro, isto é, às regiões responsáveis pela análise de palavras e pela automatização da leitura (COELHO, 2011).

Ianhez e Nico (2002) recordam que Myklebust, em 1962, definiu dislexia como:

> Uma desordem de linguagem que impede a aquisição de sentido por intermédio das palavras escritas, por causa de uma deficiência na habilidade de simbolização. Pode ser endógena ou exógena, congênita ou adquirida. As limitações da linguagem escrita são demonstradas por uma discrepância entre a aquisição real e a esperada. Essas limitações derivam de disfunções cerebrais manifestadas por perturbações na cognição; não são, portanto, atribuídas a impedimentos motores, sensoriais, intelectuais ou emocionais, tampouco a ensino inadequado ou falta de oportunidade (Ianhez; Nico, 2002, p. 22).

PREVALÊNCIA

Segundo Siqueira e Giannetti (2011) 80% dos transtornos de aprendizagem nos alunos de fases iniciais se referem aos transtornos de leitura ou dislexia.

CARACTERÍSTICAS IDENTIFICADAS

No filme “Como estrelas na Terra” (2007) de Aamir Khan, Ishaan relata que as letras estão “dançando” toda vez que vai ler, sendo essa uma das características do disléxico assim como as a seguir:

Quadro 1 – Características apresentados por alunos com dislexia

Expressão Oral	Dificuldade em selecionar as palavras adequadas para comunicação; Pobreza de vocabulário Utilizam frases curtas e simples Dificuldade na articulação de ideias

Leitura/Escrita	Soletração falha Leitura silenciosa, murmurando ou movimentando os lábios sem som Problemas de compreensão semântica (interpretação de texto) Confundem/invertem/substituem letras, sílabas ou palavras Dificuldade na composição e organização de ideias na escrita
Outros	Dificuldade em guardar e recuperar informações Dificuldade de orientar-se no espaço (direita e esquerda) Dificuldade em aprendizagem de uma segunda língua, História (sequências temporais), Geografia (coordenadas), Geometria (relações espaciais) e Matemática (decorar tabuada e símbolos) Falta de destreza manual para caligrafia

Fonte: adaptado de COELHO, 2011, p.5.

Essas características aparecem de forma clara durante a alfabetização, porém alguns sintomas são anteriores à época de escola, podendo aparecer como distúrbios emocionais e problemas na personalidade do disléxico (FERREIRA, FERREIRA e ALVES, 2014).

Foi estipulado como idade padrão no Sistema Educacional Brasileiro os 8 anos, porém segundo dados de 2016, apenas 45,3% das crianças do terceiro ano do ensino fundamental tinha pleno conhecimento da leitura e 66,1% em escrita (IDOETA, 2020).

Outro problema se encontra no fato de atualmente escolas introduzirem muito cedo a alfabetização, podendo este ser confundido com dificuldade de aprendizagem (FERREIRA, FERREIRA e ALVES, 2014).

Desse mesmo modo:

> O diagnóstico da criança disléxica deve ser feito por uma equipe multidisciplinar. Não somente para se obter o diagnóstico de dislexia, mas para se determinarem, ou eliminarem, fatores coexistentes de importância para o tratamento. A criança deve então ser avaliada por um psicólogo, um fonoaudiólogo, um psicopedagogo e um neurologista. O diagnóstico deve ser significativo para os pais e educadores, assim como para a criança. Simplesmente encontrar um rótulo não deve ser o objetivo da avaliação, mas tentar estabelecer um prognóstico e encontrar elementos significativos para o programa de reeducação (NICO, 2009, p.38 apud FERREIRA et al, 2014, p.8).

DIAGNÓSTICO

O diagnóstico da dislexia é feito por método de exclusão e por vários profissionais, formada por psicólogo, fonoaudiólogo e médico para que déficits intelectuais, problemas interpessoais, deficiências de visão e audição sejam descartados. Ela parte de uma investigação que se inicia devido a uma queixa que parte do professor, dos pais ou do próprio aluno (FERREIRA, FERREIRA e ALVES, 2014).

CONSEQUÊNCIAS DO NÃO DIAGNÓSTICO

O não diagnóstico consiste em prolongar sentimentos que poderiam ser minimizados. A desorganização também pode levar ao sentimento de confusão e desespero ao não conseguir terminar uma tarefa antes de se iniciar outra (FRANK, 2003).

O medo e a vergonha de se sentir incapaz pode gerar um grande sentimento de frustação, já que quem está ao seu redor não tem conhecimento de seus obstáculos. Casos de isolamento e solidão também são relatados por esse motivo (FRANK, 2003).

Assim como é visto no filme, Ishaan começa a perder a vontade de estudar, se relacionar e até mesmo de pintar, seu hobbie favorito. Mostra-se então uma nova etapa na vida do disléxico: a de retirar o sentimento de culpa e restaurar a paixão pela vida e aprendizado, ato que só foi possível por meio de um educador que viu uma situação que demandava atenção para entender o que estava acontecendo (...)

Dentre esse contexto, apesar das dificuldades enfrentadas pelos estudantes com dislexia é importante salientar:

> É importante compreender que tudo demora mais para a criança com dislexia: escrever, ler, seguir direções, estudar. Ela tem de se empenhar mais do que seus colegas. Mesmo se usar todas as estratégias de cópia disponíveis, ainda vai demorar mais que a maioria das outras crianças para terminar sua lição. Uma tarefa simples como procurar um número na agenda de telefones, pode se tornar complicada para uma criança ou adulto com dislexia (...). O disléxico não é pouco inteligente. O cérebro dele está trabalhando mais que o seu – ele só está levando mais tempo para obter as respostas (Frank 2003, p. 10).

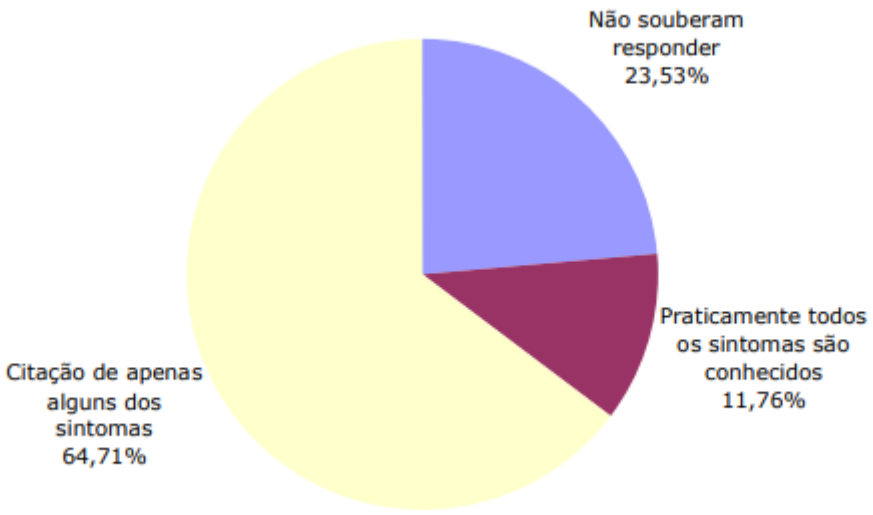
ENSINO INCLUSIVO E SUAS ARTICULAÇÕES

Sassaki (1999) saliente que o objetivo da educação inclusiva é gerar uma sociedade para todos, e que visa sempre aceitar as diferenças individuais, valorizar cada pessoa e a convivência dentro da diversidade humana e promover a aprendizagem através da cooperação.

Para isso, é necessário que o educador esteja preparado para identificar os sintomas da dislexia para poder promover a inclusão dentro do universo de cada um. De acordo com pesquisa feita por Ponçano (2007), estima-se que apenas 11,76% dos educadores entrevistados sabem reconhecer os sintomas mais recorrentes, como dificuldades ortográficas e de leitura, trocas e omissões de letras,

falta de concentração; enquanto 23,53% não souberam responder.

Gráfico 1 – Frequência de respostas sobre os sintomas da Dislexia



Fonte: PONÇANO, 2007, p. 65.

O professor substituto de artes do filme, Nikumbh, se torna a peça-chave para o diagnóstico de Ishaan. Nikumbh nota que o menino não participa das atividades e, tampouco, se relaciona com outros colegas de classe, e então passa a investigar o caso. O professor nota um padrão de imprecisões na escrita do menino: como escrita espelhada e a troca de letras como o “b” pelo “d”, levando aos pais e ao diretor da escola a possível dislexia (FERREIRA et al, 2018).

Nikumbh utilizava de uma abordagem mais lúdica em suas aulas, por meio de recursos visuais e musicais querendo incentivar que os alunos se expressassem através da arte. Após a descoberta da dislexia do aluno, primeiramente, o professor mostra para a sala exemplos de pessoas importantes como Albert Einstein, Leonardo da Vinci e Walt Disney que possuíam dislexia, demonstrando a existência da condição e como ela pode ser superada (COMO ESTRELAS NA TERRA, 2007).

O educador desenvolve projetos, como forma de articulação para ensinar Ishaan, treinando a escrita de cada letra em outros meios que não sejam o caderno, sendo esses meios psicomotores, como areia, massinha, tinta. Aos poucos, o desempenho escolar e autoestima do aluno vão melhorando (COMO ESTRELAS NA TERRA, 2007).

Assim como no filme, Torres e Fernández (2011) apoiam métodos multissensoriais para o ensino, combinando a visão, audição e tato. Recomenda-se que a criança observe o grafema escrito e então “escreva-o” no ar com o dedo e o pronunciando. Após isso, de olhos fechados tentar reconhecê-lo.

Coelho (2011) apresenta sugestões para melhor adaptar os padrões para alunos com algum tipo de transtorno: Quando errar deve ser corrigido no mesmo momento e explicar o motivo do erro; Evitar a leitura obrigatória em voz alta em frente à terceiros; Sentar-se em uma mesa próxima ao educador para melhor ajuda-lo e tirar dúvidas mais facilmente; Reduzir focos de distração; Em avaliações, evitar questões longas e complicadas pois poderá confundir o entendimento; Ler as questões

para o aluno também é incentivado para melhor entendimento deste.

Quadro 2 - Estratégias que contribuem para diminuição das dificuldades dos alunos

Pilares	Ações de Ensino
1º - Determinação do nível de desenvolvimento e fonêmica	Atividade: Ler em voz alta, enfatizar rimas, repetir histórias; Atividade de segmentação: bater palmas de acordo com o número de silabas das palavras; Atividade com combinação: utilizar gravuras para comparar sons iniciais e finais de palavras;
2º - Trabalho Escolar	Atividades: ouvir histórias, falar sobre personagens, brincar com fantoches e/ou letras, vocabulário e interação
3º - Monitorar progressos	Avaliar o progresso da leitura e aprendizagem do aluno

Fonte: adaptado de LEAL [2006?] citado por SANTOS, 2016, p.27.

Em pesquisa, ainda, foi questionado se disléxicos podem receber ajuda diferenciada do educador, inclusive na hora da avaliação. Em maioria, 88,24% dos entrevistados acreditam que a afirmação é falsa, porém estes se enganam, pois os disléxicos podem ter maior tempo para realizar avaliações, é possível que esta seja feita por avaliação oral, e é permitido que as dúvidas quanto grafia sejam tiradas (PONÇANO, 2007).

No Brasil também se enfrenta o cenário de salas de aula lotadas, jornada duplas de trabalho gerando grande desgastes profissionais, o que não permite a devida atenção a cada aluno e a adversidades possíveis de se encontrar no momento da aula (FERNANDES, 2018).

O papel dos pais/responsáveis também é importante, e a comunicação com os educadores é crucial, pois é o melhor modo de manter uma constante no aprendizado com exercícios feitos em sala de aula e em casa (PONÇANO, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que para que um ensino que visa o melhor entendimento de todos os alunos, é preciso possibilitar o educador a abordar diferentes métodos de ensino, que por vezes por ser tão rígido perpetua as dificuldades durante toda a jornada escolar da criança além de enfrentar salas de aulas além da capacidade sugerida.

Obras literárias podem e são utilizadas atualmente como mediadores de conhecimento, trazendo à tona questões que educadores podem não ter se deparado antes ou então não terem percebido por falta de questionamento quanto à diversidade dos alunos.

Embora seja uma obra ficcional, o enredo aparece de forma verossímil de muitos alunos que ainda não conseguiram se adaptar aos métodos hoje aplicados para o desenvolvimento. As metodologias apresentadas podem ser usadas tanto em âmbito familiar quanto escolar, portanto é relevante a discussão quanto a isso para que contribuições possam ser feitas à casos semelhantes.

É válido salientar que existem maneiras de intervenções cognitivas para redução de dificuldades e detrimentos do disléxico em seu dia a dia tanto social quanto educacional adequado às necessidades de cada um.

REFERÊNCIAS

COELHO, Diana Tereso; **Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia**. [S.l.], 2011.Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Dislexia.pdf> Acesso em: 22 ago. 2021

COMO ESTRELAS NA TERRA; Direção: Aamir Khan, 2007. INDIA: Estúdios Disney. 165 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6rxSS46Fwk4> Acesso em: 18 ago 2021

FERNANDES, Daniela. **Salas lotadas e pouca valorização: ranking global mostra desgaste dos professores no Brasil.** BBC NEWS, 2018. Disponível em: < https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44436608> Acesso em: 14 ago. 2021

FERREIRA, Emerson B.; FERREIRA, Jesuína T. C.; ALVES, Ângela C. F. **Dislexia E Educação: Deveres E Dilemas.** [S.l.], 2014. Disponível em: < http://www.gestaouniversitaria.com.br/system/scientific_articles/files/000/000/051/original/Dislexia_e_Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf?1411606364> Acesso em: 04 ago. 2021

FERREIRA, Ligia R.; COSTA, Nataly C. S.; OLIVEIRA, Keilla R. S.; Silva, Juliana F. G. **Reflexões Sobre Educação Inclusiva: Análise Do Filme Como Estrelas Na Terra.** Pernambuco, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA11_ID10257_10092018145104.pdf> Acesso em: 14 ago. 2021

FRANK, Robert. **A vida secreta da criança com dislexia.** São Paulo: M. Books do Brasil, 2003;

IANHEZ, M. E.; NICO, M. A. **Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

IDIOETA, Paula Adamo. **Quanto mais cedo, melhor? O debate sobre a idade certa, os métodos e a avaliação na alfabetização de crianças.** BBC NEWS, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51682664> Acesso em: 22 ago. 2021

KAJIHARA, O. T. **Modelos teóricos atuais da dislexia do desenvolvimento. Olhar de Professor**, 16, 2008. Disponível em: < https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/822/629>

Acesso em: 04 ago. 2021

MASSI, Giselle; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. **A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades.** Ribeirão Preto, Dec 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000300013&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 14 ago. 2021

PESSOA, Luciana G. P. - **Trajetória da dislexia e seus efeitos sobre o indivíduo**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://cpdiagnostico.com.br/wp-content/uploads/2017/08/dislexia-luciana-pessoa.pdf> Acesso em: 18 ago. 2021

PINHEIRO, S. M. L. S. R. (2009). **Dificuldades Específicas de Aprendizagem: A Dislexia.** Tese de Mestrado em Educação Especial. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 129 pp.

PONÇANO, Neuza Aparecida Gibim. **A Dislexia como dificuldade de aprendizagem sob a ótica do professor – um estudo de caso.** 98 f. Dissertação de Mestrado – Universidade do Oeste Paulista, São Paulo. 2007. Disponível em: < https://silo.tips/download/a-dislexia-como-dificuldade-de-aprendizagem-sob-a-otica-do-professor-um-estudo-d> Acesso em: 22 ago. 2021

SANTOS, Greyce Hellen. **Inclusão e Práticas de ensino para alunos com dislexia.** Campina Grande, 2016. Disponível em: < http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/14445/1/PDF%20-%20Greyce%20Hellen%20Santos.pdf> Acesso em: 10 ago. 2021

SASSAKI, R. K. Inclusão: **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SIQUEIRA, Claúdia Machado; GIANNETTI, Juliana Gurgel – **Mau desemprenho escolhar: uma visão atual**. Belo Horizonte – MG, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ramb/v57n1/v57n1a21.pdf> Acesso em: 04 ago. 2021

TORRES, R. & FERNÁNDEZ, P. (2001). **Dislexia, Disortografia e Disgrafia**. Amadora: McGrawHill.

WYDYSZ, Jocasta Lara. **Sinopse Do Filme: Como Estrelas Na Terra**. Portal educação, 2014. Disponível em: < https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/enfermagem/sinopse-do-filme-como-estrelas-na-terra/65036> Acesso em: 10 ago. 2021

HISTÓRIA DA ARTE E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

ALINE DE NOVAIS SILVA
Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2018); Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Guarulhos (2013); Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário UNINTER (2016); Especialista em Educação Infantil pelo Centro Universitário UNINTER (2015) Professora de Educação Infantil em um Centro de Educação Infantil da Prefeitura Municipal da cidade de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de reflexão sobre a história da cultura e da arte indígena, africana e afro brasileira, baseado nas obras de J. Davis, Silvia Panazzo, Maria Luiza Vaz, Alberto Martins, Gloria Kok, Benedito Prezia e Eduardo Hoornaert. Conhecer o passado é essencial para elucidar as práticas que desprezaram os saberes indígenas, africanos e afro brasileiros, a partir daí resgatar a riqueza cultural e o conhecimento construído ao longo dos anos. Artes visuais, religião, música e dança de diversas etnias fazem parte da história e são citadas a todo momento ao longo do artigo, para valorizar a identidade cultural dos povos originários indígenas, africanos e afro-brasileiros.

Palavras-chave: Arte; Cultura; Africana; Afro-brasileira; Indígena.

INTRODUÇÃO

A África é definida como berço da humanidade, pois lá que surgiu a espécie humana e produção dos instrumentos para sobrevivência há duzentos mil anos, aproximadamente. Da África, estes homens buscaram regiões de todo o mundo para se habitar. Deteve o domínio do fogo, para preparar os alimentos e desenvolver práticas para sua vida social.

Os africanos no Brasil têm origem da importação para trabalho escravo nos engenhos de açúcar no nordeste brasileiro. As lavouras de café e exploração das minas de ouro nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo ampliou ainda mais a importação de escravos. As marcas da escravidão são intensas devido a exploração do trabalho, chegando a dezoito horas diárias e mísera remuneração. A exploração intensa diminuiu drasticamente as expectativas de vida de um escravo, resumida a sete anos. A partir daí, surgiram os Quilombos, acampamentos para acolher escravos em fuga. O quilombo dos Palmares, em Pernambuco, resistiu por mais tempo e foi símbolo da luta contra a escravidão.

A cultura afro brasileira foi censurada em nosso país, desprezando sua riqueza e valores. Na música e dança, a conhecida arte marcial capoeira foi considerada ilícita pelas autoridades políticas, segundo a concepção governamental da época, atribuída a bandidos. A aceitação das variedades culturais africanas passou a ser compreendida e motivo de admiração no meio político a partir do século XX. Um grande prestigio aos brasileiros, de origem africana é o samba, e com ele um marco

que brilha todos os anos são dos desfiles das escolas de samba na época do Carnaval. Ainda assim, se apropriando da herança cultural dos africanos, entre a elite dos que estão por trás das escolas de samba, poucos negros atuam, afirma o estudo sobre os grupos carnavalescos no estado do Rio de Janeiro no ano de 1980, como afirma Alison Rafael em produção literária de Darien J Davis: “Afro Brasileiros hoje” (2000, pg. 61). Ainda, segundo o autor, o valor arrecadado com os ingressos não é revertido em prol das comunidades periféricas.

No ano de 2003 foi aprovada a lei, que complementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino da Educação Básica, tratando da obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro brasileira nas escolas. Em seu artigo 3°, parágrafo segundo:

> §2° 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, européias, asiáticas. (BRASIL, 2003)

Demorou-se um século até que a legislação educacional garantisse o reconhecimento da cultura africana, ao lado da indígena, europeia e asiática ao ensino da Educação básica. Cabe aos professores, num contexto interdisciplinar (Educação Artística, Literatura e História do Brasil), não deixar que se perca pela história os grandes feitos destas culturas que tanto contribuíram para a formação da identidade artística e cultural brasileira.

Segundo informações da FUNAI (Fundação Nacional do índio) em dados estatísticos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) realizados no ano de 2010, da época do ano 1500, no descobrimento do Brasil até o ano de 1970, houve uma drástica diminuição da população indígena no país, sendo extintos muitos povos indígenas, que somavam mais de mil povos. Ocorreu este massacre com a chegada dos homens brancos, que com eles trouxeram várias doenças, as quais os denominados pelos portugueses de índios, não tinham imunidade suficiente para sobreviver diante delas.

Com a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, os povos indígenas tiveram reconhecidos “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários das terras que tradicionalmente ocupam”, sendo a União responsável pela garantia dos direitos alcançados constitucionalmente.

Em vista da legislação que garantiu seus direitos, na década de 90, houve crescimento estimado em mais de cem por cento, visto o número de brasileiros que se consideram indígenas.

Voltando aos dados disponibilizados pela FUNAI, são registrados aqui no Brasil duzentos e setenta e quatro dialetos indígenas, representadas por trezentos e cinco etnias. Cerca de oitocentos e dezessete mil pessoas do total da população brasileira são consideradas indígenas.

Distribuído pelas regiões brasileiras, considera-se a maior parte localizada na região norte, com trezentos e cinco mil, sendo a maioria da população no estado do Amazonas, cerca de cinquenta e cinco por cento. Na região centro oeste totaliza cento e trinta mil, concentra-se a maior percentual no estado do Mato Grosso. Seguido da região nordeste, com duzentos e oito mil, com maior número no estado da Bahia. Na região sudeste possuem noventa e sete mil, maior quantidade habitante no estado de São Paulo. Na região sul, setenta e quatro mil, em sua maioria, no estado do Rio Grande

do Sul.

De acordo com os dados descritos considera-se que em todo Brasil existem indígenas, e não podemos deixar de valorizar sua cultura, arte e saberes, pois muito contribuiu para a formação do povo brasileiro. Atualmente pouco se fala sobre o modo de vida desses povos, que sofrem muito com a desapropriação de suas terras para explorar indevidamente dos recursos naturais, com o objetivo de enriquecer grupos sociais privilegiados, degradando os recursos naturais, tão preservados e valorizados pelos índios.

Na época do descobrimento do Brasil, os portugueses aqui encontraram habitantes que nomearam como índios, não sendo este termo conhecido pelos nativos encontrados pelos então invasores do território brasileiro, pois tem seus próprios nomes para definirem-se. Deram-lhe os portugueses um nome, e a partir daí tentam impor seus costumes e descaracterizar os valores culturais. A luta no decorrer dos anos é para que não seja extinta a população e que suas tradições se perpetuem.

A ARTE AFRICANA

A expressão da sensibilidade é característica marcante na produção artística africana. Tanto na escultura como na pintura, a presença humana identifica os valores de sua etnia, religião e ética. Ouro, bronze e marfim são matérias primas na produção de esculturas humanas. Com poder representativo de espíritos e magia, as máscaras têm uma definição mística utilizada nos ritos e nas celebrações fúnebres. A matéria prima para a produção das máscaras é o barro, o marfim os metais e a madeira, a mais apreciada. Em intrínseca relação com o sagrado, o segredo é mantido, sendo produzidas em locais escondidos na selva. Os maiores acervos da arte africana estão nos museus europeus.

No que diz respeito ao histórico da arte dos povos africanos, os registros são remotos, muito além do que imaginamos, nas rochas do Saara, Níger, com registros de entalhes até 6.000 (seis mil) anos. Esculturas, na Nigéria cerca de 500 (quinhentos) anos depois de Cristo. A arte de culturas de tribos ocidentais do Egito antigo tem a contribuição dos índios que ali habitavam muito contribuiu para o acervo artístico africano. Os animais, vegetais, desenhos e formas naturais foram representações da natureza, compõem o conteúdo artístico, muitas vezes expresso e entendido de forma abstrata. No século X, o trabalho com bronze, metal, ornamentos com marfim e pedras preciosas são matérias primas que comporão o trabalho de artesãos africanos e garantiram grande prestígio em quase toda a totalidade da África Ocidental.

Com o advento dos meios de transporte e comunicação, deu-se início a arte contemporânea na África. Desenvolveram-se escolas de arte e arquitetura nos países africanos, notando-se grande desenvolvimento e expansão do trabalho artístico a outros cantos do mundo, desenvolvendo técnicas com materiais diversificados como alumínio, pedras, cimento, óleo, em desenhos e cores inovadoras.

Os palácios reais e recintos sagrados foram contemplados com os desenhos e pinturas de artistas negros. Em suas composições continham formas geométricas e cenas de caça e guerra.

Na arte africana tem grande destaque suas esculturas, sendo a madeira como o material de maior uso entre os artistas. O tema das obras em culto a divindades, com cabeças de animais e representação de fatos do cotidiano, envolvendo a força humana. Utensílios de luta como espadas, e objetos de usos cotidiano compunham suas produções. O ferro fundido com pressão e calor também foi utilizado para produzir instrumentos musicais e esculturas, com ricos detalhes em faces humanas, onde pode-se notar expressões faciais e até mesmo detalhes das características, como cicatrizes e marcas de expressão.

O uso de outros materiais, como o vidro, de variadas cores com figuras humanas e animais (apesar de raro também foi elaborado), assim como o algodão e outros tecidos, com combinações em linhas verticais e horizontais, com tecidos lisos e estampados, bordados com pedras de vidro. Tem como tradição as roupas longas e os gorros. São usadas tintas vegetais para estampar tecidos. Um famoso pano africano, chamado alaká é produzido por tecelãs adeptas a religião do candomblé no Brasil em Salvador, no estado da Bahia.

A máscara foi a produção africana mais apreciada pelos europeus. Tanto que foram saqueadas, sem o verdadeiro conhecimento do significado cultural de quem a produziu. Para confeccionar máscaras além da pintura, domina e utiliza a colagem de tecidos. Tem um enriquecedor significado, ao ser utilizada por bailarinos, serve nele como uma forma de se transformar em um outro ser nas suas performances. Uma máscara tem o poder de proteger quem a utiliza, segundo a sabedoria das crenças africanas, sendo capazes até mesmo de livrar da morte, como auxilio na fuga de inimigos. Possui uma energia que conspira e espalha o bem para toda a humanidade.

ARTE, RELIGIÃO E DANÇA

As religiões de origem africana predominantes no Brasil são o Candomblé, o culto aos Egungun e de Ifá, sendo o último detentor da criação da Yoruba Art. Nos museus dos Estados Unidos, Alemanha, Espanha, Inglaterra e França e Cuba podem ser encontradas as obras desta arte.

A dança africana movimenta várias partes do corpo com ritmos diferentes. Os movimentos do corpo comparam-se a uma orquestra, em consonância com uma única sinfonia. Nas danças em oferecimento a Oxum, através de movimentos sensoriais, cria-se a água doce. Nas danças se valoriza o equilíbrio do corpo com a natureza. As repetições dos passos expressam a energia que emana dos movimentos se intensifique e promova o encontro entre as divindades. Dançam descalços para absorver a energia da terra que emana do lugar onde se está dançando, para o bom convívio no local.

Entre as várias danças existentes, estão: jongo, congadas, coco, capoeira, Ijexá, batuque e Iundu. A mais famosa, Kizomba tem origem angolana, tocada em vários ritmos nas discotecas africanas, como quente, suave e semba (ritmo semelhante ao samba), dançadas em festas, sem relação religiosa. Caboverdeanas, com origem de Cabo Verde: funána, mazurca, morna, coladeira, batuque. Danças de origem de países italianos e espanhóis, como o tango teve forte influência africana. Kitolo, um estilo de música triste. Kilaponga – tambor, wala, o ritmo compõe em suas letras críticas sociais, ritmo que originou o popular reggae.

As danças de estilo tribal são dançadas em coletividade e celebram a vida, dançadas em forma circular para promover a sintonia entre o grupo. Interagem dançando em duplas, trios e quartetos, como uma forma calorosa e harmoniosa, cativando o público e incentivando a cativar cada vez mais pessoas.

Uma das artes afro brasileiras mais famosas é a capoeira, estilo de luta que combina gingado, dança e música. O histórico dessa tradição legitimamente afrodescendente, é a autodefesa contra os exploradores de escravos durante a madrugada, permaneciam com seus braços presos, também praticada nos quilombos, onde se refugiavam os negros que fugiam da escravidão. A música é um fator de destaque que distingue a capoeira das demais lutas já conhecidas, com o uso de tambores e berimbaus, com composições em suas letras que expressam uma comunicação musical com o grupo, como a chegada de vigilantes dos senhores de engenho.

CONTRIBUIÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS PARA A ARTE BRASILEIRA

Temos como legado os indígenas ao serem os primeiros habitantes do Brasil. E para aqui sobreviver, utilizaram materiais de trabalho encontrados na natureza, como pau de madeira, pedras e ossos, sumos de plantas e tronco de árvores, aperfeiçoando-os para confeccionar materiais para sua sobrevivência e consequentemente desenvolvendo sua arte.

Podemos observar os vários segmentos da arte com traços da cultura indígena, aos quais vale citar algumas de suas principais técnicas artísticas.

A Pintura corporal representa o lugar em que os seres vivos ocupam no universo. Segundo o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, citado na obra de Alberto Martins e Gloria KOK (2014), é um modo de se distinguir dos animais, pois tem uma visão diferente do papel do ser humano e do ser animal. Tem inúmeros significados que distinguem grupos sociais e rituais religiosos. É possível também saber a idade através da pintura corporal e estado civil. Tem como principais pigmentos a cor vermelha, extraída do orocum e o azul escuro extraído do jenipapo. Na cultura kayapó, se tem o costume de pintar as crianças recém-nascidas com o objetivo de introduzir o novo ser que chega ao mundo no meio social. Cada grupo possui suas próprias técnicas, atreladas a maneira individual de organização de cada um, e as relações que constituem com a natureza, o sobrenatural e até mesmos os que são considerados seus inimigos. Revela a identidade e o significado da sua existência.

A arte plumária é definida pela produção de adereços com penas de aves. Nas mais variadas técnicas artesanais com penas, os povos Tupi a aplicam sobre tecidos. Colares, brincos, cocares, pulseiras e variados objetos usados sobre o corpo são feitos com tipos de penas de pássaros, denominados gaviões, periquitos, aves e araras oriundos da região onde os povos indígenas habitam. No costume do povo Timbira, as penas são coladas ao corpo, como enfeite. As cores e modos de utilização são determinadas de acordo com a tradição de cada tribo. Após utilizados, as penas são descartadas, em casas de rituais cerimoniais.

O trançado e a tecelagem têm fundamental importância sócio econômica nas tribos indígenas, como uma das principais fontes de renda, e no uso cotidiano como cestos, peneiras, redes, bolsas,

adereços de pesca. A matéria prima para a confecção da arte varia de acordo com os recursos naturais disponíveis de cada região onde habitam as tribos indígenas. Entre eles, estão o algodão, fibras vegetais, tipos diversos de cipó e plantas. Símbolos da mitologia são expressos nas produções artesanais, um exemplo é o denominado “saco cargueiro”, fabricado pelos homens e pintado pelas mulheres, utilizado como uma bolsa quando o grupo migra de um lugar a outro, com figuras de lagartos, cobras, entre outros animais.

A cerâmica está presente entre a arte produzida por todos os povos indígenas do Brasil. A tradição na produção de cerâmica mais conhecida é a produzida pelas mulheres da tribo Karajá. Fazem bonecas, consideradas como objeto de brinquedo, com representação da figura humana, de interesse ao comércio em geral, tornando-se considerável fonte de renda. A produção foi considerada patrimônio imaterial do Brasil pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Figuras de árvores e mamíferos dos mais diversos tipos são feitas pelos ceramistas Waurá, são produzidos com barro.

Os trabalhos em madeira são executados de modo a preservar as reservas naturais, afim de garantir a sobrevivência na construção das moradias, denominadas ocas, canoas, bancos, arcos, flechas (produzidas de modo intencional, em seus mais variados formatos, específicas de acordo com o alvo da caça), instrumentos musicais, brinquedos e máscaras. Os valores simbólicos são pertinentes de cada grupo, assim como as formas de arte mencionadas anteriormente. São produzidos objetos em formas de animais, denominados como “esculturas indígenas”, muito cobiçado por colecionadores, até então feitos para uso exclusivo em rituais religiosos.

As máscaras são dotadas de inúmeros significados na cultura indígena, são alto teor de criatividade nas suas diversas formas de produção. Mais um objeto utilizado nos rituais religiosos, marca forte que muito enriqueceu a produção de objetos artísticos indígenas. A crença em espíritos e heróis antepassados, expressam por meio da máscara alta performance e representa fidedignamente ás forças do bem e do mal as quais expressam a fé que acreditam. São feitas com os mais variados tipos de materiais, como palhas, casca de árvores, revestindo não apenas o rosto, mas como vestes para todo o corpo e até mesmo como escudos para defesas das forças malignas.

As músicas e os instrumentos musicais são elementos fundamentais nas festas e rituais sagrados. É complementado com a dança, bebidas e alimentos, que conectam ao mundo do sagrado, onde buscam proteção para suas vidas. Os chocalhos, paus de chuva e instrumentos de sopro são feitos com madeira e até mesmo ossos. O repertorio musical indígena pode se estender por várias horas, e preserva a memória dos antigos para as novas gerações.

As suas moradias, denominadas aldeias é definido como um espaço de organização social onde se reúne determinado grupo indígena. Tem como principal característica em sua arquitetura o formato redondo. Folhas de palmeira, madeira, tira entre outros materiais encontrados na natureza são a matéria prima para a construção de suas moradias. Diferente das casas tradicionais divididas por cômodos, as paredes ao redor servem para armazenar as redes e os alimentos, sendo geralmente um espaço para as prendas domésticas feitas tradicionalmente pelas mulheres. Ao seu redor, há espaço para plantar seus alimentos, que também é responsabilidade das mulheres; as florestas são espaços para a caça, dominado pelos homens. As ocas, também conhecidas como malocas

são feitas em tamanho maior para abrigar famílias de determinada tribo, nômades e espaços para os rituais celebrados. Bonito de se ver é a produção do teto dos grupos Wayana no estado do Pará, uma roda chamada maruana, feita de madeira com animais desenhados em volta nas cores preto, amarelo e vermelho, branco e marrom.

O que se transmite de pai para filho perpetua até os dias atuais. No Brasil temos um grande número de povos indígenas, contribuem com várias formas de expressar sua arte. Entre os vários povos indígenas, vamos conhecer alguns deles, seu histórico e suas características artísticas.

Há cinco mil anos atrás os povos tupis e Aruak chegam a Amazônia com o domínio da agricultura e arte com cerâmica.

Os povos da língua jê chegaram ao Sul do Brasil, se expandindo para a região centro oeste e nordeste. Em suas lutas para o cultivo da terra, marca forte foi a alegria, a hospitalidade e a música.

Os povos Aimorés, conhecidos como Botocudos habitavam no Sul do Estado da Bahia. Tinham como costume de sua tradição furar a orelha e o lado inferior da boca com uma rodela de madeira, denominada Batoque, uma espécie de rolha para tampar vasilhames de vidro. No sentido espiritual, este costume ajuda a ouvir e falar com mais qualidade. Sendo nômades, percorreram pelo sudeste do país. Possuíam flautas, berrantes, dominavam poucas técnicas e não era do seu apreço o gosto pela dança. Ao redor do fogo, compartilhava seus costumes com os filhos, para não se perder a tradição.

O povo Kaiapó, no estado do Pará desenvolveu com grande habilidade a pintura corporal, enfeite com penas e artesanato com palha. O fator que enriquece o significado da pintura corporal no seu costume é como se fosse uma roupa, e através dela transmite a comunidade sentimentos de alegria ou dor, sensibilidade ou agressividade, até mesmo o estado civil, se é casado ou solteiro e status social, guerreiro ou adolescente. São usadas as cores vermelhas do urucum e preto do jenipapo, misturadas ao pó do carvão. As mulheres detêm maiores habilidades na arte da pintura no corpo das crianças, com figuras geométricas. Os meninos são pintados por suas mães até os 8 anos, e passam a viver na casa dos homens, localizadas no centro das aldeias. As meninas têm seus corpos pintados até a idade dos 14 anos, ocasião em que costumam se casar.

Os Xavantes, de origem do estado do Mato Grosso, têm como costume em seus rituais celebrar a vida e bondade, no estado de espírito de seus integrantes. Na dança, encenam a luta do espirito do bem contra o do mal. Ao final deste ritual dançante, celebra-se a esperança e a vitória do bem afim de perpetuar a existência do grupo. Os homens desta tribo usam o canto e a dança durante a noite para a cura de doentes; costumam pintar o corpo de preto, para representar o espírito mal e são simbolicamente enterrados para representar a cura.

Os Karajás, no estado de Goiás dominam a arte com a cerâmica, confeccionando utensílios de uso doméstico, estátuas e objetos artísticos. Com folha de buriti e palmeiras são feitos manualmente cestos, peneiras, bolsas, esteiras, entre outros. Palhas são usadas para elaborar máscaras e roupas utilizadas em festas. Com a matéria prima algodão elaboram colares, faixas, bolsas, redes e muitas utilidades usadas no dia a dia pelo grupo. Unhas, ossos e dentes de animais são usados para fazer colares, pulseiras e flechas; as penas são um rico material para o uso artesanal indígena.

A ARTE RUPESTRE

Para esta abordagem, a obra de Martins e Kok (2014) na coletânea de roteiros visuais pelo Brasil, com o título “Artes Indígenas”, aborda o desenho e a pintura nas paredes das rochas do Parque Nacional da Serra da Capivara, na cidade de São Raimundo Nonato, no estado do Piauí. Lá, consta mais de mil e trezentas gravuras, assim como os objetos utilizados para confeccionar a arte, onde foi o abrigo indígena ao findar seus trabalhos de caça há cerca de seis e doze mil anos. As pinturas representavam as atividades de trabalho desenvolvidas, assim como os rituais de reprodução humana e suas festividades tradicionais, constituindo um importante retrato de seu modo de vida, sendo possível, através do desenho, interpretar e descrever a história por muitas gerações, constituindo-se em um valioso legado artístico. Tem como cores principais o vermelho, extraída do ferro oxidado em diversos tons, seguidos de cinza, branco, preto e amarelo, todos extraídos da terra e de outros recursos naturais, como jenipapo e carvão.

Segundo o autor, as gravuras são marcadas por três momentos, onde foram identificadas a fase da caça, representada por figuras humanas e animais em movimento; o segundo representa momentos de ludicidade e reprodução humana, e última fase destes grafismos foi representado por figuras geométricas, identificadas como cenas de martírio, carregadas de violência.

No trecho que descreve em palavras o desenho e suas formas, podemos observar um significado muito além da nossa interpretação:

> O desenho dos povos-coletores opera no contexto de uma mentalidade que poderíamos chamar de mágica ou mítica. Por isso, não podemos falar, a rigor de “representação”, no sentido corrente do termo, isto é, em uma imagem ou um sinal estão no lugar de uma outra coisa que eles representam. Quando o caçador das primeiras eras desenha nas paredes de uma caverna os traços de um cervo, de um peixe ou outro animal qualquer, ele não está simplesmente retratando ou representado esse animal, mas sim tomando posse dele e de suas qualidades. Ele o está caçando num outro plano, o plano mítico. Para o pensamento mágico, o desenho não é algo que representa, mas sim uma forma de ação, uma maneira de agir diretamente sobre as forças vivas do universo. (MARTINS; KOK, 2014 p.25)

O grafismo indígena representa uma profunda ligação com a natureza e o universo, expressa ações do seu modo de viver e o respeito pelos recursos naturais, como algo sagrado para sua sobrevivência. Carga sentimental esta que, se os demais habitantes tivessem ao explorar a natureza, melhor a aproveitariam e conservariam, porque como podemos notar neste trecho, a profunda relação de respeito ao meio em que vive, seria melhor preservado para as gerações futuras.

Existem alguns grupos étnicos na região nordeste que descreveram nas rochas o seu modo de vida. Entre as tradições que foram expressas nas rochas, há uma conexão, como se fosse uma continuidade, os quais podemos observar seu histórico nos parágrafos abaixo.

O Seridó localiza-se no estado do Rio Grande do Norte. O desenho de canoas tem traçados com características geométricas, com homens carregando nas costas cestos, vasilhames, bolsas e objetos diversos, representando expressões faciais de comunicação entre as figuras, como se estivessem falando ou gritando.

Na região agreste dos estados de Pernambuco e da Paraíba e em determinados sítios arqueológicos da região nordeste surge a tradição agreste. As figuras são representadas por animais e formas geométricas, sem formas definidas. As figuras costumam ser frontais, e em caso de aves, foram registrados com as asas abertas.

Nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Goiás são caracterizadas pelo grande número de animais, com uma única cor, tem por nome tradição Planalto. Denominada Tradição São Francisco, estão os grafismos ao redor do Rio São Francisco, que corre entre os estados de Minas Gerais, Goiás e Bahia. Tem como principal característica as figuras geométricas de várias cores.

Uma tradição cravada diretamente nas pedras com objetos pontiagudos, é chamado de incisão rupestre. Os significados são distintos, segundo o autor, para alguns representa relação com o culto das águas ou ciclos astronômicos.

A Cultura dos Sambaquis representa na língua tupi “depósito de conchas”. São encontrados nas costas dos estados do Pará, Amazonas, Maranhão, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Bahia. As tradições na região amazônica possuem grande destaque, as quais podemos observar variadas culturas. A Cultura Tapajônica no estado do Pará, município de Santarém destaca-se na produção de cerâmica, utilizadas com maior destaque nas cerimônias. A Cultura Marajoara, Ilha de Marajó, no estado do Pará, tem como artesanato as produções em areia e argila, com vasos em dimensões de até seis metros de altura, tendo como finalidade o abrigo de água nas áreas de enchente e objeto utilizado em rituais fúnebres. A produção de cerâmica também é objeto de arte. As cores branca, vermelha, preta e laranja dão destaque a decoração. No estado do Amapá, predomina-se a cultura maracá, com habilidades na produção de cerâmica, em esculturas com conexões sobrenaturais, utilizado, como em outras culturas mencionadas, nos rituais fúnebres. A tradição tupi-guarani também teve forte influência na região amazônica, e se aglomeraram da região nordeste a região sul do Brasil, mais uma vez representado pela produção de cerâmica em rituais citados anteriormente, tendo como matéria prima para complementar o barro e a argila, com acabamento de lixamento com folhas de árvores da região próprias para este uso, assim como a produção de flechas, cachimbos e machados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de estudos para elaboração deste artigo possibilitou o conhecimento sobre a história da arte e da cultura indígena, africana e afro brasileira, as características particulares de cada região, costumes, modos de viver e cultivar os valores passados de pai para filho, com todo o respeito uns com os outros e com a natureza.

Uma profunda reflexão e perplexidade das atrocidades que tiraram a vida de seres humanos de diversas etnias, na tentativa de apagar toda a história construída em busca de ganância e poder. A luta pelo reconhecimento histórico, artístico e cultural permanece viva, a passos lentos, visto que, mesmo com a recente legislação vigente, práticas preconceituosas acontecem a todo instante.

O resgate da identidade, valorização da história e dos saberes culturais deve ser assumida

por cada docente em sua área de atuação, com base na Lei que que trata da obrigatoriedade do ensino sobre a história e cultura de origem africana, indígena, assim como as demais origens que compõem o legado artístico e cultural brasileiro.

Conhecer a história da comunidade escolar é primordial para resgatar as memórias ancestrais e enriquecer o aprendizado, uma vez que a valorização da diversidade cultural começa a partir da história das origens de cada criança, adolescente e adulto: de onde vem a família, quais as características culturais de cada região da cidade, estado e país, pois temos muitas famílias imigrantes de diversos países que devem ser valorizados como seres humanos que trazem consigo histórias de superação e uma riqueza cultural imensa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639/2003 - **Ensino sobre História e Cultura Afro Brasileira**. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em 23/08/2021

DAVIS, J. Davis. **Afro-brasileiros hoje.** São Paulo: Selo Negro, 2000.

FUNAI, Fundação Nacional do Índio. **O Brasil Indígena**. Disponível em http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge. Acesso em 23 08 2021

MARTINS, Alberto; KOK, Gloria. **Roteiros Visuais no Brasil – Artes Indígenas**. São Paulo: Claro Enigma, 2014

PANAZZO, Silvia; VAZ, Maria Luiza**. Navegando pela História – 6° ano**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2009

Portal da Cultura Afro Brasileira. **A arte da África**. Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/2_V.php. Acesso em 23/08/2021

PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. **Essa terra tinha dono**. São Paulo: FDT, 1995.

ALVES, Deborah Santana. **Arte e Cultura Indígena, Africana e Afro Brasileira – Material Didático e Pedagógico para o Ensino da Arte e da Cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileira.** Disponível em: http://www1.ceart.udesc.br/arquivos/id_submenu/739/arte_e_cultura_indigena._material_didatico.pdf. Acesso em 16.08.2021

ENSINO HÍBRIDO: UM LEGADO DA PANDEMIA

ANDERSON FERNANDES PARISOTTO
Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Camilo Castelo Branco(2008); Professor de Ciências no Ensino Fundamental II na Prefeitura Municipal de São Paulo e no Estado de São Paulo

RESUMO

O presente artigo, aborda a prática do ensino híbrido, modalidade atualmente desenvovida em todos os níveis da educação brasileira, porém sua efetivação está sendo um desafio para todos os educadores. A pandemia da COVID-19 (coronavírus) ocasionou na suspensão das aulas presenciais tornando necessário que fossem implementadas ações para garantir o direito e o acesso de todos a educação. Este artigo faz referência as metodologias aplicadas ao ensino, estas ações precisam garantir aos professores a formação e o preparo para um bom trabalho pedagógico. Deste modo, o professor assume seu papel de mediador, orientador e facilitador, o que viabiliza tempo maior de observação do desenvolvimento individual do aluno proporcionando interação durante o processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o aluno adote a importância do domínio de aprender a apreender (ALMEIDA; VALENTE, 2011). Desenvolver e pensar o ensino híbrido é pensar também na aprendizagem híbrida, em que as relações tenham continuidade e os direitos dos estudantes sejam respeitados. Promover o engajamento dos estudantes em um cenário em que nem todos têm condições propícias para estudar em fora do ambiente presencial é com certeza um dos principais desafios a ser enfrentado para prover uma boa educação em tempos de pandemia.

Palavras-chave: Educação; Ensino Híbrido; Tecnologias; Pandemia.

INTRODUÇÃO

Atualmente é muito provável o surgimento de pandemias isso ocorre porque a globalização encurtou distâncias fácilitando a movimentação de pessoas por todo o mundo e como resultado disso as doenças se espalharam entre elas, exemplo disso é a atual pandemia de COVID-19 (coronavírus) que já se estente por mais de 15 meses e rapidamente se espalhou pelo mundo, causando um colapso nos sitemas de saúde , mortes, crises financeiras e até políticas . A falta de cuidado pode levar à propagação de doenças e à infecção de um grande número de pessoas. A maioria das pessoas (cerca de 80%) pode se recuperar da doença sem tratamento hospitalar. Uma em cada seis pessoas infectadas com COVID-19 fica gravemente doente e tem dificuldade para respirar. Os idosos e pessoas com outras condições de saúde (como hipertensão, doenças cardíacas e pulmonares, diabetes ou câncer) correm maior risco de doenças graves.

No entanto, qualquer pessoa pode contrair COVID-19 e ficar gravemente doente. Quando se trata da contaminação e efeitos do coronavírus em crianças e jovens é uma questão bastante discutível desde o registro das primeiras infecções. O que se pode afirmar com certeza: crianças e jovens podem infectar outras pessoas. Também é correto que a maioria das crianças e dos jovens infectados são assintomáticos, isto é apresentam poucos ou nenhum dos sinais comuns em pessoas doentes. E também está claro – embora muitas pessoas vivem em negação principalmente os jovens, que crianças e jovens também podem morrer ou sofrer com sequelas duradouras resultantes de uma infecção por covid-19. Sob orientação da OMS (Organização Mundial da Saúde), países em todo o mundo tiveram que adotar medidas para se evitar a disseminação do vírus entre as principais estão: o uso de máscara, higienização constante das mãos e dos materiais individuais, o distanciamento social e a quarentena.

O distanciamento social e a quarentena impactaram diretamente na sociedade brasileira prejudicando vários setores que repentinamente tiveram que se adaptar, especialmente na educação. Estabelecimentos de Ensino –creches, escolas, universidades – estão com suas atividades presenciais suspensas, o que gerou uma drástica mudança no cotidiano escolar de milhões de estudantes em todo o país.

A decisão de suspender as aulas baseia-se na necessidade de evitar aglomerações e reduzir o volume do transporte público para prevenir e conter a disseminação do novo coronavírus e assim, evitar a sobrecarga dos sistemas de saúde .

Apesar do prejuízo na aprendizagem ser previsível e inevitável, suspender as aulas presenciais é uma medida essencial e mais sensata para se evitar a propagação do coronavírus, tendo em vista que o ambiente escolar favorece o contato e diante dessa constatação o isolamento social foi apontado como a melhor estratégia diante a um quadro social complicado caracterizado por insuficiente investimento na área social e grande vulnerabilidade de ampla parte da população.

Contudo, há um senso comum entre autoridades, gestores e professores sobre a necessidade de adaptações e de superação por parte de todos, pois a aprendizagem não pode parar.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

No contexto das sociedades atuais, a Educação a Distância representa uma modalidade de educação capaz de possibilitar variadas formas de ensinar e aprender. No contexto educacional a EAD promove a democratização de oportunidades e pode favorecer o crescimento intelectual e profissional do indivíduo podendo se constituir em instrumento de emancipação do indivíduo no contexto social.

O EAD teve seu início no Brasil com cursos destinados a qualificação profissional. O registro mais antigo data de 1904. Neste ano o Jornal do Brasil oferecia curso de datilografia. Essa prática logo se tornou muito comum nos jornais do século XX. Como a educação não era acessível a todos no Brasil, grande parte da população das grandes cidades utilizava esses cursos para se especializar visando ocupar vagas no mercado de trabalho principalmente na indústria emergente .

Na década de 1920, o Brasil teve a primeira leva de cursos transmitidos por ondas de rádio, que era a novidade tecnológica da época. Os alunos usavam materiais impressos para aprender português, francês e tópicos relacionados ao rádio.

Cursos profissionalizantes começaram a ser ofertados nas décadas de 1940 e 1950 pelo Instituto Monitor e deram início aos cursos mais formais que capacitavam para o mercado de trabalho em áreas especificas, seguidos do Instituto Universal Brasileiro e da Universidade do Ar, patrocinados pelo Senac e Sesc. Até o momento, algumas dessas instituições ainda mantém contato com a formação profissional por meio de cursos a distância.

Nas décadas de 1960 e 1970, alguns programas de educação a distância surgiram por meio de projetos que visavam ampliar as oportunidades de educação de adultos, promovendo índices de alfabetização e inclusão social. Com o tempo, esses cursos agregaram outros níveis de ensino, como o ensino fundamental completo. No final da década de 1970, teve início em Brasília a primeira experiência de ensino a distância no ensino superior.

Nesse período, muitos brasileiros já acompanhavam e estudavam para obterem quualificação profissional pela tv, nos chamados telecursos. Esse modelo de educação a distância conviveu com formatos antigos, como a mídia impressa e a radiodifusão, e manteve essa característica até a década de 1990. Em meados da década de 1990, a Internet ampliou os horizontes e gerou inúmeras possibilidades expandir a publicação de conteúdos e promover a interação.

Foi também a partir deste período que várias universidades perceberam o potencial dessa nova tecnologia aplicada ao ensino e formalizaram suas iniciativas de ensino a distância. Esse movimento foi responsável pela criação de programas oficiais e formais de EAD. Esses programas eram voltados para a formação continuada de professores da rede pública de ensino (Mugnol, 2009, p. 344). Estes programas de formação foram criados a luz do surgimento da Secretaria de Educação a Distância (SEED), do Ministério da Educação (MEC) e de uma legislação abrangente que hoje garante, por exemplo, a validade de diplomas emitidos pelos cursos nesta modalidade.

REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA

As bases legais para a modalidade de educação a distância no Brasil foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/2005 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998) com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998). Em 3 de abril de 2001, a Resolução n.º 1, do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para a pós graduação lato e stricto sensu , com a Lei 9.394/96, a educação a distância atingiu o patamar de modalidade reconhecidamente e oficialmente integrada ao sistema de ensino.

Foi estabelecido em lei que o governo federal (MEC) terá a obrigação de credenciar instituições e definir requisitos para a realização de exames e de registro de diplomas relativos a cursos

na modalidade EAD.

Conforme a legislação vigente, caberá aos respectivos sistemas de ensino (podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas) a expedição de normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação. Nota-sena LDB um esforço em valorizar os sistemas de Educação a distância e sua relevância social .

Em dezembro de 2005 o decreto nº 5.622 regulamentou o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e definiua EAD como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

A lei recomenda, porém que será necessário e obrigatório momentos presenciais para: I - avaliações de estudantes; II - estágios obrigatórios. Conforme o Art. 2º do decreto 5.622 de 19/12/2005 a educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais: educação básica, educação de jovens e adultos (EJA), educação especial, educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas: técnicos, de nível médio e tecnológicos, de nível superior; educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: sequenciais, de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado.

As instituições de Ensino Superior foram autorizadas portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004, a introduzir na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem a modalidade semi-presencial, desde que esta oferta não ultrapasse 20% da carga horária total do curso. Porém, foi determinada a exigência de avaliação presencial. Conforme a regulamentação os cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento sendo a autorização desses cursos sujeita à aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE), fundamentada em relatório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

De acordo com a lei, o Ministério da Educação é responsável por promover o credenciamento de instituições para a oferta de cursos e programas de ensino superior a distância. No entanto, compete às autoridades do sistema de ensino estadual e do distrito federal promover a certificação das instituições de ensino a distância de nível básico, e no âmbito das respectivas unidades federativas, a educação especial e a educação profissionalizante de jovens e adultos.

A lei também estipula que as instituições credenciadas para ministrar cursos e programas a distância podem estabelecer conexões na base de múltiplos territórios por meio de alianças, parcerias, assinatura de convênios, contratos ou outros documentos semelhantes.

Diplomas de cursos ou programas de ensino superior e projetos similares emitidos por instituições estrangeiras, inclusive aqueles previstos em convênios com instituições sediadas no Brasil, devem ser submetidos às universidades públicas brasileiras para reverificação de acordo com a legislação em vigor. Os diplomas ou títulos de Bacharel, Mestre e Doutor obtidos em cursos a distância têm a mesma validade dos cursos das universidades locais, desde que sejam oficialmente

reconhecidos pelo MEC.

ENSINO HÍBRIDO

A pandemia do Coronavírus (COVID-19) e a urgência em se encontrar soluções para amenizar os prejuizos pedagógicos gerou uma redefinição na estrutura educacional. A educação presencial sofreu uma drástica mudança causada pelo isolamento social. Neste contexto de pandemia, o ensino híbrido foi a alternativa encontrada para manter o vínculo do estudante com a escola e a aprendizagem.

O ensino híbrido busca o desenvolvimento da autonomia dos alunos para que possam trabalhar em grupos e compartilharem conhecimentos, utilizando tecnologias digitais como aliadas nesse processo.

Sendo assim, o ensino híbrido parte de uma proposta metodológica que impacta na ação do professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem, pois a troca entre os pares com diferentes habilidades e conhecimento se torna mais fluida e participativa.

No ensino híbrido, o papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino tradicional e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com a tecnologia.

O rápido avanço da tecnologia caracterizada pela alta velocidade das informações, que facilitam o acesso ao conhecimento. Desse modo, acompanhando essa tendência, novas possibilidades de ensinar e aprender surgiram e estão disponíveis para o acesso de todos.

Em meio a essas inovações, o Ensino Híbrido surge como a combinação do uso das tecnologias digitais com as interações presenciais, visando à mescla do ensino tradicional presencial (sala de aula), ao ensino on-line virtual (em qualquer lugar).

No contexto da educação híbrida, surge a possibilidade de aprendizagem em que o aluno tenha autonomia, seja o sujeito do seu próprio conhecimento e possa superar suas limitações, desenvolver a sua capacidade de produção, através de um ensino mais individualizado, combinando parte presencial e on-line, com diversas metodologias e uma nova forma de ensinar e aprender, nesse método de ensino o professor desempenha a importante função orientador e mediador da aprendizagem.

O ensino híbrido é uma das maiores tendências na educação atualmente, e com necessidade dar continuidade ao ensino em todos os níveis da educação devido à pandemia essa modalidade de ensino está em ampla evidência, sendo considerado um desafio muitas pessoas, porém elas estão tentando se adaptar e encontrar uma maneira de superar essa situação problemática. O setor educação não vai conseguir escapar desses enormes desafios, o que mostra que grande parte da comunidade escolar ainda precisa estar preparada para perceber que a tecnologia pode ser uma ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem.

A maioria das escolas ainda não tem condições para oferecer o suporte necessário para o ensino remoto ou à distância. Embora tenham uma proporção maior nas instituições de ensino su-

perior, um pequeno número de alunos da educação básica utiliza plataformas digitais. Mesmo diante de tantos desafios as escolas precisam se organizar e encontrar maneiras de se adaptar a essas “novas tecnologias”, tecnologias essas que não são novas.

Além disso, poucos professores receberam treinamento suficiente em educação à distância ou para o ensino híbrido. A dinâmica de aula remota é muito diferente da prática da aula presencial pois a motivação para interagir com os alunos é diferente, a forma de comunicação com os membros da família mudou e o entendimento da tecnologia da educação é necessária.

As crianças e os jovens também não estão acostumados a hábitos familiares de estudo mais pesados, nesse ambiente costumam priorizar o descanso e as atividades recreativas. Normalmente, os alunos não possuem a capacidade madura para lidar com a autonomia implícita na educação a híbrida ou remota especialmente alunos dos anos iniciais da educação básica.

O ensino híbrido combina métodos de aprendizagem on-line e presencial. Atualmente, vivemos em uma era em que as crianças estão começando a usar a tecnologia e têm acesso a computadores, smartphones, tablets etc., e estão cada vez mais jovens. Portanto, é vital que as instituições procurem usar essas ferramentas online para melhorar a educação das pessoas. Este é um processo de aprendizado contínuo e os métodos on-line e off-line precisam funcionar juntos.

O ensino híbrido é responsável por capturar as vantagens de cada ambiente para aprimorar a experiência educacional. No entanto, deve-se perceber que essa abordagem é mais do que apenas colocar computadores e novas tecnologias na frente das crianças, é necessário aplicar algumas técnicas e manter os alunos sob a supervisão de um profissional da educação com a formação adequada para garantir a orientação e o suporte necessário para um bom desempenho dessa prática no ensino.

O ensino híbrido incentiva as instituições a refletirem sobre a organização da sala de aula, planos de ensino, etc.

Os alunos mantêm contato com outros colegas e os professores continuam sendo importantes, pois é fundamental a presença do professor como mediador da aprendizagem, mas podem ter maior flexibilidade no uso do espaço e tempo de estudo. Portanto, uma das principais vantagens do ensino híbrido é permitir que os alunos tenham liberdade para aprender e se distanciem do ensino convencional e tradicional.

A criação de um ambiente virtual para os alunos, principalmente para os alunos realizarem as atividades propostas e pesquisas, é propício aos procedimentos tradicionais de aprendizagem, com tempo e rítmo, e mais controle. Em um ambiente de ensino baseado em sala de aula (como uma sala de aula), os alunos responderão às sugestões educacionais do professor.

Uma das vantagens do ambiente virtual composto por ensino híbrido é que ele dá às pessoas a oportunidade de tomarem decisões sobre o conteúdo a ser desenvovido durante as aulas . Com ele, os alunos podem decidir se o melhor lugar para um aprendizado aprimorado é o laboratório de informática, a biblioteca da escola, a sala da família ou a própria sala. A vantagem deste método é que os alunos podem coordenar suas tarefas diárias e melhorar sua disciplina. O principal passo para os professores aplicarem o ensino híbrido à aprendizagem dos alunos é planejar bem as aulas.

Existem várias técnicas nesse tipo de abordagem que profissionais de instituições de ensino podem desenvolver com os alunos para que eles possam aumentar a organização e absorver melhor todos os ensinamentos.

O fato de muitos alunos não conseguirem acompanhar o curso é uma das principais críticas ao sistema de ensino tradicional. O enorme impacto do ensino híbrido na aprendizagem é precisamente a capacidade de se adaptar à velocidade de todos - as salas de aula tradicionais e presenciais muitas vezes não têm acesso a esses recursos. Este método afeta diretamente o potencial de aprendizagem dos alunos. Por terem maior flexibilidade em seus horários e horários de estudo, eles podem absorver e ganhar mais disciplina.

O ensino híbrido é hoje uma realidade em nossas vidas. Portanto, a primeira coisa a se considerar é que não há dúvida de que essa é uma necessidade para buscar a familiaridade com as plataformas digitais de ensino porque atualmente, ainda é difícil para professores e alunos se adaptarem à educação a distância ou ao ensino híbrido, dificuldades essas que são pontuais e precisam ser superadas, muitos professores e tutores se sentem desconfortáveis em um ambiente virtual e não possuem o treinamento necessário para administrar fóruns, prazos e eventos.

A falta do ambiente presencial ainda os incomoda. Para alguns alunos ocorre a mesma situação, esses alunos não são autônomos e apresentam defeitos no ensino fundamental. Para muitas pessoas que não têm disciplina, o gerenciamento do tempo é: elas se perdem nos prazos, na capacidade de entender e acompanhar cada etapa. Muitas pessoas precisam de tempo para se adaptar a um ambiente virtual repleto de materiais, atividades e informações.

Para o profissional da educação, o mais importante é ter paciência e caráter. Não peça campos técnicos que você não possui e que não poderá possuir em um curto espaço de tempo, em outras palavras, entraremos em contato com esses recursos e faremos o possível para aprender lições satisfatórias com eles. Com base na inovação de métodos de ensino e aprendizagem, estamos diante de um grande desafio, que trouxe uma nova realidade. Esta nova realidade nos obriga a estabelecer laços de solidariedade e renegociar nossos contratos de ensino com nossos alunos. Se nos ajudarmos e renegociarmos acordos com os alunos, tudo ficará mais fácil.

Quando não for possível contar com a realização de atividades on-line, o professor deve buscar outras alternativas , como a sala de aula invertida. Em uma época de tantas mudanças e incertezas, não devemos nos acomodar, nem ser radicais, e defender um único modelo, proposta e caminho, usar modelos desafiadores e flexíveis, projetos inovadores, equilibrar colaboração e personalização é a abordagem mais importante hoje, mas pode ser planejada e desenvolvida de várias maneiras e em diferentes contextos.

Os profissionais da educação como coordenadores, professores e os alunos devem estar preparados para essa nova e inevitável realidade no cenário educacional , extraindo o melhor do ensino seja ela presencial ou híbrido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo vive um momento ímpar com a pandemia da covid-19, as medidas restritivas e o isolamento confinaram milhões de pessoas gerando uma repentina mudança no modo de consumir,se relacionar e, também na forma tradicional (presencial) de ensinar e aprender.

Em meio a essa nova realidade e vivendo um misto de incertezas e esperanças estamos abertos a aprender para ensinar e ensinar aprendendo diante da necessidade de nos reinventar. Neste contexto o ensino híbrido a educação a distância ou semi-presencal apesar de não ser algo recente está sendo a alternativa mais viável para suprir a necessidade de oferecer o ensino em um momento difícil.

O ensino híbrido é uma metodologia caracterizada por interações on-line ou off-line, aulas síncronas ou assíncronas É uma das tendências da educação moderna que foi antecipada em virtude da pandemia da covid 19, nesse método de ensino pode-se combinar variados recursos digitais como: atividades com uso de vídeos, aplicativos, games, internet, ambientes virtuais de aprendizagem, materiais on-line, atividades presenciais, atividades on-line e off-line, situações problemas relacionadas com a prática entre outras. Os momentos presenciais, normalmente, se dão por encontros onde o professor como mediador da aprendizagem irá propor atividades e interações entre os alunos objetivando uma aprendizagem coletiva e dinâmica. Este um momento em que “aprender” e o “socializar” tornam-se sinônimos, algo de suma importância para o desenvolvimentos dos alunos.

Apesar de serem momentos diferentes, o objetivo do aprendizado híbrido é que esses dois momentos sejam complementares e promovam uma educação ainda mais eficiente e significativa .

A adoção da prática da educação híbrida não implica simplesmente em substituir recursos tradicionais, como cadernos e livros didáticos, por conteúdos e ferramentas digitais: é preciso repensar as aulas , de forma que as tecnologias estejam intrinsecamente conectadas com esta forma de ensinar e de aprender.

Pode-se concluir que estamos vivenciando uma grande e inovadora mudança na educação seja: presencial ou remota, síncrona ou assíncrona, o que podemos afirmar com certeza: as tecnoligias digitais já fazem parte de nosso cotidiano e fazer o melhor uso delas para a melhoria da educação será o melhor legado no chamado ‘’novo normal’’ pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

VALENTE, J. A. **Blended Learning e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala deaula invertida**. Educar em Revista, 79-97. 2014.

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância: **conceitos e história no Brasil e nomundo. Associação Brasileira de Educação a Distância.** 2011. Disponível em:

<http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf> Acesso em: 20 agosto. 2021.

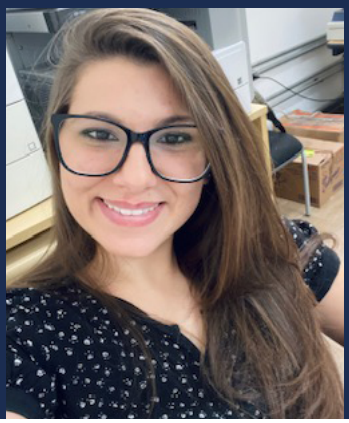
FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomi**a. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃOa. Secretaria de Educação a Distância. Disponívelem:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=articl&id=289&Itemid=822>.Acesso em: 20 agosto. 2021.

TORRES, K. A. et al. **Implantação da metodologia híbrida (blended learning) deeducação numa instituição de ensino privada. In: ESUD–XI Congresso Brasileiro deEnsino SuperioraDistância**. Florianópolis, SC. 2015.Disponível em:http://esud2014.nute.ufsc.br/anais

MUGNOL, Márcio. A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, nº 27, 2009.

A LEITURA E SEU PAPEL NA SOCIEDADE LETRADA E TECNOLÓGICA



ANNA CAROLINA PALESI JORGE
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniltalo (2006); Especialista em Alfabetização pela Faculdade Campos Salles (2017); Professora de Educação Infantil - na EMEI Professora Isabel Colombo na cidade de São Paulo.

RESUMO

O tema desse estudo pauta-se nas implicações no processo de letramento a partir do uso das TDIC. A tecnologia vem possibilitando profundas transformações nas formas de comunicação e informação da sociedade, e isso afetou o processo de ensinar e aprender. Na era das TDIC, os textos são multimodais, unem a língua escrita, imagens, sons e necessitam de um leitor apto a compreendê-los. No conceito de multiletramento, o processo de inserção da criança e do jovem no mundo da leitura e da escrita revela a necessidade de reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem diante das novas tecnologias. O objetivo do estudo é compreender a leitura e a escrita a em seus usos sociais mediados pela tecnologia . É um estudo qualitativo, com uso de metodologia de revisão bibliográfica. Os resultados apontam que as novas tecnologias são recursos importantes para o aprendizado, sendo necessário que o seu uso tenha um objetivo claro que contribua para formar leitores e escritores aptos a lidar com as novas formas de leitura e de escrita presentes na era digital tão necessário na sociedade letrada contemporânea.

Palavras-chave: Escrita; Leitura; Multiletramentos; TDCIs.

INTRODUÇÃO

O uso da tecnologia nas inúmeras possibilidades de letramento proporciona conhecimento e incentiva os alunos por ser algo recente no processo escolar e pela inesgotável possibilidade de pesquisa que oferece. O uso das tecnologias se constitui em uma realidade para a sociedade, cuja importância se tornou indispensável em praticamente todos os cenários sociais. Isso tem alterado de modo significativo os recursos e os meios para o acesso à informação e à Comunicação, moldando os padrões de cultura e de comunicação.

Diante da inserção das tecnologias como a escola pode incentivar a leitura na contemporaneidade para seus usos sociais?

O artigo tem como objetivo geral compreender a leitura e a escrita a em seus usos sociais mediados pela tecnologia. Para tanto, se tem os seguintes objetivos específicos: conhecer as mudanças nas práticas de leitura e escrita e refletir sobre os multiletramentos e sua aplicação na atual sociedade letrada e tecnológica.

Justifica-se a escolha do tema pelo fato de que é provável perceber a emergente necessidade da utilização dos recursos tecnológicos no processo de letramento, visto que no momento atual o uso da tecnologia vem abrindo espaço para diferentes tipos de textos multimodais, que unem escrita, imagem, som e destacam a necessidade de formar leitores aptos a compreendê-los e a usá-los nos seus mais diversos usos sociais.

A discussão sobre o assunto se torna relevante ao defender o uso da tecnologia no processo educativo, não como finalidade, mas sim como recurso. De acordo com Barbosa et al. (2016) o uso da tecnologia impõe uma nova reorganização do processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, mas devem ser usados com objetivos claros, voltados ao aprendizado, ao contrário não serão percebidas mudanças efetivas na construção de conhecimento.

Para a análise dos dados, procedeu-se à pesquisa qualitativa por meio de consulta bibliográfica pela qual se realizou uma busca na base de dados Scielo, autores referências em alfabetização e letramento. Por fim, serão expostas algumas considerações sobre o tema abordado, como também apresentado as referências que possibilitaram o desenvolvimento dessa pesquisa. Entretanto, é necessário ter em mente que esse assunto está distante de ser esgotado nessa pesquisa, visto que a colaboração aqui exposta é no sentido de oferecer material para estudos futuros, assim como colaborar para esclarecer aos profissionais da Pedagogia e áreas correlatas sobre o uso de TDIC no processo de Letramento.

LER E ESCREVER NA CONTEMPORANEIDADE

A era atual das tecnologias da informação e comunicação estabeleceu uma nova forma de pensar sobre o mundo que mediam a ação do homem com o meio. O conceito de tecnologia vem do grego “tekne”, que possui o significado de “arte”, “oficio” e “técnica”, e em conjunto com “logia” que se traduz como “estudo”, é um conceito abrangente, contudo é possível definir a tecnologia como “um conjunto de técnicas, métodos, meios e instrumentos de um ou mais domínios das atividades humanas”, ou seja, é a aplicação prática de todo o conhecimento cientifico aplicado em todas as esferas da sociedade, inclusive na educação, leitura e escrita (LIMA, 2012, p. 4).

A tecnologia oportunizou uma intensa mudança na sociedade e na educação. Coll e Monereo (2010) descrevem que o impacto das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) na sociedade de informação (SI) repercute nas esferas econômica, social, política e cultural. Os autores explicam que a internet se tornou um fenômeno que possibilitou a comunicação, o processamento e a transmissão de informações em tempo real e defendem que ela é “um novo e complexo espaço global para a ação social e, por extensão educacional” (COLL e MONEREO, 2010, p. 16).

São exemplos de TDIC o jornal, a televisão, o rádio, etc., já a tecnologia digital TDICs está presente em instrumentos com lógica binária, digital deriva de “dedos” e são exemplos a máquina fotográfica, xerox, tablets, computadores, telefones, telefones móveis, etc. (LIMA, 2012).

Por sua eficiência, o uso das TDIC possibilita a utilização de diversos signos: linguagem oral e escrita, imagens estáticas e em movimento, símbolos matemáticos, músicas, dentre outros recursos

usados para a transmissão de informações. Na contemporaneidade falar em leitura e escrita sem falar na tecnologia não é mais imaginável.

A necessidade da leitura começa no nascimento ao ter um registro escrito de sua origem, e assim o ser humano gradativamente começa a compreender que o mundo letrado é uma necessidade. Souza e Cosson (2014) destacam que ser letrado significa fazer uso da leitura e da escrita em suas manifestações e também está ligado "aos conhecimentos que veiculam pela escrita, pelos modos como se usa a escrita para a comunicação" (SOUZA e COSSON, 2014, p. 102).

O letramento designa "as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados" (STREET, 2003 apud SOUZA e COSSON, 2014, p. 102).

As práticas sociais da escrita são diversificadas e buscam abranger toda a complexidade dos meios de comunicação de acordo com Silva (2012) o conceito de letramento, ainda provoca dúvidas, pois: "é uma palavra ainda não dicionarizada", que somente chegou ao Brasil em 1980 com Mary Kato, em 1986 (SILVA, 2012, p.21).

O letramento para Kato (1986) aponta os aspectos de ordem psicolinguística que estão envolvidos na aprendizagem da linguagem escolar de crianças, isso quer dizer que está associado à formação de cidadãos capazes de utilizar a linguagem escrita para sua necessidade individual do ponto de vista cognitivo e atendendo à demanda social da sociedade que prestigia a língua padrão (SILVA, 2012).

De acordo com Kato (1986):

> 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 apud SILVA, 2012, p. 21).

Na obra de Kato o letramento está associado ao domínio individual do uso da linguagem escrita, ou seja, está intimamente ligado à habilidade de usar a língua na sua variedade culta, pois a norma-padrão seria "consequência do letramento" (KATO, 1986 apud SILVA, 2012, p. 22). Pode-se inferir desse contexto que é letrado aquele que domina essa variedade da língua.

Na obra de Kleiman (1995) "Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita" define que o letramento são as práticas de leitura e escrita, e analisa duas concepções dominantes de letramento, relacionando o termo com a situação de ensino e aprendizagem da língua escrita por parte de crianças, adolescentes e adultos:

> As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizada ou não alfabetizada, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma

> de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19 apud SILVA, 2012, p. 24).

O conhecimento é ressignificado de acordo com os instrumentos linguísticos, com a experiência social que a criança vivencia e com o estágio de pensamento em que esta se encontra, portanto a leitura está intimamente ligada ao desenvolvimento do pensamento infantil (GANDIN, 2014).

O teórico Lev Vygotsky (1986-1934) defende que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social, portanto defende a construção do conhecimento a partir da trajetória histórica social dos sujeitos, pois acredita que é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, ou seja, uma interpretação dos dados do mundo real (VYGOYSKY apud OLIVEIRA, 2010, p. 37).

O processo de internalização dos significados contidos nos textos e a criação de necessidades e motivos para que aos poucos a literatura e a escrita passem a fazer parte da vida da criança, são objetivos atingíveis e contribuem com o desenvolvimento infantil, pois de acordo com Vygotsky (1993) “a escrita é a forma de fala mais elaborada” (VYGOTSKY, 1993, p. 124 apud GANDIN, 2014, p.11).

O conceito de leitura está geralmente restrito à decodificação da escrita. A atividade de leitura não corresponde a uma simples decodificação de símbolos, mas significa, de fato, interpretar e compreender o que se lê. Segundo Kleiman (2008), a leitura precisa permitir que o leitor apreenda o sentido do texto, não podendo transformar-se em mera decifração de signos linguísticos sem a compreensão semântica dos mesmos.

A leitura, de acordo com o dicionário em Aurélio é: “1. ato ou efeito de ler; 2. Arte ou hábito de ler; 3. aquilo que se lê; 4. O que se lê, considerado em conjunto. 5. Arte de decifrar e fixar um texto de um autor, segundo determinado critério” (FERREIRA,1988, p.390).

Diante dessa perspectiva de leitura compreende-se que para um um indivíduo ser considerado leitor precisa compreender o que lê. Ler é antes de tudo compreender, por isso é mais amplo que decodificar sinais e signos, é necessário transformar e ser transformado.

Nos dias atuais ser um leitor exige conhecimentos mais amplos, assim o letramento envolve a identidade do aprendiz na aquisição da linguagem, mas é considerado diferente de aprender a escrever conforme destaca Kishimoto (2010) na citação a seguir:

> Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (KISHIMOTO, 2010).

Kato (1986) apresentou de forma didática os estudos sobre escrita e seus usos. A função da escola 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 a 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.

Nesse contexto, Kishimoto (2010) aponta que os estudos levaram a descobertas sobre os

pré-escolares, entre elas que exploram a escrita em sinais, pacotes de produtos e propagandas de televisão, escrevem a seu modo e desenvolvem conceitos sobre livros, jornais e mensagens. Divulgou-se, posteriormente, o papel dos livros para aprendizagem da estrutura da história, antecipação e memória de eventos e que contribuem na forma como a linguagem é usada pelas crianças.

Kishimoto (2010) defende que a criança torna-se letrada durante atividades cotidianas, por meio de diferentes instrumentos sociais de comunicação, como computadores, internet, telecomunicações, fax, fotocópias, televisão, dramas, filmes, teatro e arte. Os textos da vida cotidiana, como os mapas, sinais de trânsito, horários de transporte coletivo, são fundamentais para a inserção no mundo (Diaz, Makin, 2005 apud KISHIMOTO, 2010).

De acordo com Freire (1989), a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. A leitura é associada à forma de ver o mundo. É possível dizer que a leitura é um meio de conhecer e a aprendizagem inicia-se antes da escola formal, ou seja, Freire está concordando com o fato de que para o professor saber o que as crianças trazem para a escola, precisam ser boas observadoras e ouvintes.

Para comunicar-se, a criança precisa aprender como funciona a linguagem e fazer uso dela em diferentes contextos: casa e escola. Assim, Kishimoto (2010) esclarece que letramento é uma construção social e relaciona-se com as circunstâncias históricas, sociais, econômicas e políticas do país.

Kleiman (2005) destaca que a educação formal ainda é o local privilegiado para que a prática de leitura e escrita se desenvolva plenamente, já que a partir dela amplia-se o conjunto de aprendizagens previstas, em áreas para além da Língua Portuguesa. Para que se torne objeto de ensino e, não se separe das demais das práticas sociais, é imprescindível reapresentar, no contexto educacional, os diversos usos que ela assume na vida social.

E esse sentido, Kleiman (2005) destaca que é preciso considerar a experiência prévia das crianças com o mundo da escrita, em seus espaços familiares, sociais e escolares, e as particularidades do seu desenvolvimento. Dessa forma, a elaboração pelo professor de uma proposta de alfabetização precisa privilegiar a criação de contextos significativos de ensino e aprendizagem que são decorrentes.

Hoje o conceito de alfabetização se ampliou e requer dos indivíduos não só o domínio do ler e do escrever, mas fazer uso dela, incorporando-a no seu viver. O conceito “alfabetismo” passou a ser nomeado “letramento”, que se refere à condição que assume o indivíduo alfabetizado:

> Embora essa prática seja ainda bastante limitada, já se evidencia a busca de um “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, mais que a verificação da simples presença da habilidade de codificar em língua escrita, isto é, já se evidencia a tentativa de avaliação do nível de letramento (SOARES, 2001, p. 21).

Dentro dessa nova concepção é relevante para que se estabeleça um clima de confiança e diálogo onde o aluno possa participar das reflexões propostas em sala de aula, respeitando a diversidade cultural, a vivência de cada um e fazendo com que o aluno reflita sobre a função social da leitura e da escrita vendo isto como algo importante, parte da sua vida e assim possam valorizá-la.

Por isso se torna indispensável que desde os anos iniciais escolares o trabalho com a leitura seja oportunizado de forma contextualizada, de forma que textos, frases, palavras, sílabas e letras tenham sentido para a criança, pois é a partir deste processo que ela poderá criar o hábito pela leitura de forma estimulante.

Conforme define Carleti (2007), a leitura é o meio mais importante para a aquisição de saberes na formação de um cidadão crítico para atuar na sociedade. O ato de ler é uma forma exemplar de aprendizagem:

> Durante o processo de armazenagem da leitura coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais. A combinação de unidade de pensamentos em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem. A contínua repetição desse processo resulta num treinamento cognitivo de qualidade especial (CARLETI, 2007, p.2).

A leitura é um dos meios mais importantes para a construção de novas aprendizagens, possibilita o fortalecimento de ideias e ações, permite ampliar conhecimentos e adquirir novos conhecimentos gerais e específicos, possibilitando a ascensão de quem lê a níveis mais elevados de desempenho cognitivo, como a aplicação de conhecimentos a novas situações, a análise e a crítica de textos e a síntese de estudos realizados (CARLETI, 2007).

É algo crucial para a aprendizagem do ser humano, pois “é através da leitura que podemos enriquecer nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação” (CARLETI, 2007, p.2). Com a leitura, o leitor desperta para novos aspectos da vida em que ainda não tinha pensado, desperta para o mundo real e para o entendimento do outro ser tem seus horizontes são ampliados.

A comunicação também adquire maior fluência por meio da prática da leitura. De acordo com Cardoso e Pelozo (2007), a leitura desenvolve a capacidade intelectual do indivíduo e a criatividade e deve fazer parte do cotidiano. Os primeiros contatos do indivíduo com a leitura são de fundamental importância para suas percepções futuras, pois interferem na formação de um ser humano crítico, capaz de encontrar as possíveis resoluções para os problemas sofridos pela sociedade a qual se pertence.

As crianças aprendem pelo exemplo, por isso pais e professores que leem, transferem para os filhos e alunos o gosto pela leitura. O hábito de ler, muitas vezes, também pode ser iniciado na escola, a qual tem a função de desenvolver o estímulo à leitura, a busca pelo saber oferecendo meios que venham a seduzir o aluno para um despertar do desejo de conhecer.

Cardoso e Pelozo (2007) afirmam que nos primeiros anos de escolarização o discente precisa ser incentivado e instigado a ler, de modo que se torne um leitor autônomo e criativo. Incentivar a leitura é uma responsabilidade diante da importância dela para a vida social e cultural do aluno.

CONSIDERAÇÕES SOBRE LETRAMENTO E TECNOLOGIA

Conforme a sociedade vai mudando culturalmente, tais necessidades alteram e aquele sa-

ber – ou letramento – que era necessário em outro contexto já não basta para as funções sociais (ROJO, 2010). Segundo a autora, até a metade do século passado para ser considerado alfabetizado bastava saber assinar o nome, contudo com a complexidade do mundo do trabalho industrial e da intensificação de práticas letradas urbanas, isso passou a ser insuficiente.

Em 1958, a UNESCO reconhece que "saber o alfabeto, codificar e decodificar palavras escritas" eram insuficientes para considerar o sujeito alfabetizado e propõe que estar alfabetizado implica ser capaz de ler e escrever um enunciado curto de sua vida cotidiana (UNESCO, 1958 apud ROJO, 2010, p.24).

De acordo com Rojo (2010), essa redefinição reconhece que as competências/capacidades da leitura e da escrita envolvidas em atividades nas quais a língua escrita se faz presente dependem da vida e da cultura do grupo, tornando esse conjunto de atividades e práticas variáveis e diversificadas.

Nesse sentido, o letramento é entendido como "conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Nesse sentido, a autora compreende então o letramento "como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita" (KLEIMAN, 2005, p.181), sendo que na atualidade a discussão sobre o uso da tecnologia no contexto educacional um grande impacto nas práticas educacionais relacionadas ao uso da escrita e da leitura.

As TDIC estão mudando a forma de aprender e de se comunicar. E, assim diante das infinitas possibilidades do uso das TDIC e das mudanças culturais e sociais a partir do processo de globalização, surgiu o conceito de multiletramentos, que é vai além do letramento, diante da necessidade de compreender que:

> As habilidades de ler e escrever vão além do campo da linguagem, e envolvem o domínio e a capacidade de desempenhar diferentes habilidades e competências, adentrando cada vez mais, os contextos sociais, políticos e culturais, portanto não mais restritos ao âmbito educacional. Ele gera também uma adequação etimológica do termo que não se limita à alfabetização, o que significaria manter uma ligação exclusiva com a linguagem verbal e, logo, contrária aos pressupostos da semiótica social e da multimodalidade, com que os participantes do grupo mantinham afinidade (BARBOSA et al., 2016, p. 632)

As mudanças são muitas, de acordo com os autores, mas mesmo com a profunda transformação digital pela qual a educação e a sociedade como um todo passa, ainda não são notados resultados efetivos no uso dos computadores e melhora da escrita, sendo aqui defendido que as novas tecnologias no processo educativo são importantes, mas devem ser encaradas como um meio e não como um fim. O conceito de Letramento digital remete a condição direta de cada um usar a tecnologia digital dentro dos espaços escolares e com o objetivo de facilitar o processo de ensino aprendizagem (BARBOSA, et al., 2016).

Na era das TDIC, é necessário recorrer aos multiletramentos. O termo "multiletramentos" foi cunhado por New London Group (2000) quando apresentou o manifesto intitulado Pedagogy of multiliteracies - Desigining social futures. Nesse documento, o grupo, organizado por dez pesquisadores de diferentes países, realizou estudos para criar subsídios teóricos que contemplassem e solucionassem a problemática da imersão dos novos letramentos gerados na sociedade contemporânea. Este grupo

de pesquisadores defende que os estudantes contemporâneos, imersos às práticas digitais, passam pelo desafio de viverem em uma época de diversidade de linguagens, de culturas, de identidades e também de diferentes interesses na escola.

Segundo Lankshear e Knobel (2013) a partir da introdução das novas práticas de letramentos nas quais a tecnologia digital se faz presente, é necessário que os docentes busquem romper com práticas ultrapassadas ir além da adaptação as novas rotinas e práticas de letramento (apud PARDO, 2016). Nesta direção, propor um ensino que contemple os multiletramentos torna essencial, já que esse indivíduo está imerso a diferentes culturais e utiliza modos de linguagens diversificados.

A necessidade de revisão do currículo diante das transformações pelas quais a sociedade passa levou a publicação em 2017 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabelece novas diretrizes para aproximar o conteúdo de escolas públicas e privadas de ensino infantil e fundamental de todo o país (BRASIL, 2017).

Em relação ao letramento e os aspectos linguísticos, a BNCC propõe:

> Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, BNCC, 2017).

A tecnologia digital na educação e a promoção dos multiletramentos é cada vez mais em forma multimídia conforme alerta Moran (2008), “juntando pedaços de textos de várias linguagens superpostas simultaneamente, que compõem um mosaico impressionista, na mesma tela, e que se conectam com outras telas multimídia”. São inúmeras as possíveis interações, e o importante é que elas estão em muitas situações, conforme destaca o autor na citação a seguir:

> “Quando processamos a informação de forma intertextual, quando contamos uma história, relatando situações que se interconectam, ampliam-se, que nos levam a novos significados importantes inesperados ou que terminam diluindo-se nas ramificações de significados secundários. É a comunicação “linkada”, através de nós intertextuais. A construção é lógica, coerente, sem seguir uma trilha previsível seqüencial, mas que vai se ramificando” (MORAN, 2008, p. 19).

O autor defende que a construção de conhecimento a partir do processo de multimídia é menos rígida e com conexões que tem a preocupação com o emocional, sensorial, racional. Assim, dependendo da bagagem cultural, da idade e dos objetivos pretendidos o que irá predominar se o “processamento sequencial, hipertextual ou multimídico” e a duração dos prazos (MORAN, 2008, p.19).

Nas cidades grandes as pessoas lidam com muitas informações e assim oferecem múltiplas respostas para os diversos acontecimentos, mas é uma habilidade que precisa de tempo, de concentração, de criatividade e de organização (MORAN, 2008, p.21). E os jovens estão cada vez mais conectados e sintonizados com a multimídia e quando lidam com o texto o fazem facilmente, através de links, palavras chave, o hipertexto.

O autor faz uma crítica sobre o contato com a multimídia e como isso acaba por contribuir com o afastamento das crianças e do livro, pois a realidade digital é a mais próxima a deles, mas defende que não se pode permanecer em apenas uma forma, deve-se procurar aprender sobre todas.

Há também o tipo de conhecimento multimidiático de respostas rápidas, que tem sua impor-

tância, contudo também agrega pessoas que mantém uma estrutura precária com o mundo, fixam-se na rapidez da informação e a julgam, contudo não tem distanciamento e nem aparato intelectual para selecionar, fazer conexões e tirar conhecimento do processo. “Tudo é fluido, válido, tudo tem importância, e, em pouco tempo, perde o valor anterior” (MORAN, 2008, p. 22).

Todas as situações, interações, leituras ou experiências pelas quais passam os seres humanos confirmam o que já sabem, ou trazem novos aspectos e pontos de vista diferentes. O trabalho do educador deve ser o de selecionar e escolher informações importantes, compreendê-las e assim, torná-las parte do referencial.

> “Aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando relacionamos, estabelecemos vínculos, laços, dentre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido” (MORAN, 2008, p. 23).

Moran (2008) destaca que os meios de comunicação, especialmente a televisão, desenvolvem formas sofisticadas “multidimensionais de comunicação sensorial, emocional, racional, superpondo linguagens e mensagens que facilitam a interação com o público” (MORAN, 2008, p. 34), assim a combinam a dimensão espacial e cinestésica. O problema é que o olho humano não capta toda a informação, então escolhe o suficiente para dar sentido e organizar as sensações e dados recebidos.

Assim como a TV, o vídeo está intimamente ligado ao contexto do entretenimento e parece significar o oposto de “aula”, significa a hora do descanso. Cabe ao professor considerar a expectativa positiva e aliar assuntos do planejamento pedagógico e buscar estabelecer pontes entre o vídeo e a sala de aula (MORAN, 2008, p. 37).

As novas tecnologias têm alterado significativamente os modos e costumes, e é facilmente absorvida pelos jovens, o ingresso dos microcomputadores alterou a comunicação, a escrita, a leitura e até mesmos correios e telégrafos renderam-se aos e.mails Dessa forma, surgem novas formas de leitura como o caso dos textos multimodais, que se referem ao “uso integrado de diferentes recursos comunicativos como o uso da linguagem (texto verbal), imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos” (BARBOSA, et al., 2016, p. 626).

As mudanças oportunizaram novas nas formas de leitura e de escrita ao permitir a integração entre a escrita e o uso de imagens, a multimodalidade é então concebida enquanto evento social, onde a comunicação está dentro de um processo “no qual o produto ou evento semiótico é tanto articulado ou produzido como interpretado ou usado”, o que destaca a necessidade de que para que se materialize a comunicação é preciso um conjunto de ações que envolvam os participantes (BARBOSA, et al., 2016, p. 626).

De acordo com Barbosa et al., (2016) com a inserção das novas tecnologias o uso de recursos gráficos na educação tem ampliado o acesso a diferentes recursos semióticos, assim como o texto verbal que podem incluir a tipografia (cores, tipos, estilo e tamanho da fonte), a organização textual, a imagem (que pode ser estática ou estar em movimento) e os sons, na criação de hipertextos voltados a elaboração de materiais didáticos tanto impressos quanto digitai. Nos textos multimodais os leitores podem acessar diferentes links, sendo considerado um cenário favorável para a ampliação da leitura e permitindo ainda que o leitor trace seu próprio percurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou as mudanças no conceito de letramento com o surgimento das TDIC, que revolucionou as forma de informação e comunicação, a partir dos autores citados e da exploração da BNCC foi possível constatar que a mudança advinda com o crescimento do acesso as TDIC no que diz respeito à comunicação e ao uso da informação está adentrando cada vez mais o espaço educativo e ganhando terreno junto aos educadores, que já perceberam que a mudança é necessária.

A partir do uso da tecnologia e das facilidades de acesso à informação oportunizada pelas TDIC, as práticas de produção escrita permitem uma infinidade de possibilidades de produções textuais multimodais pelas quais crianças podem exercer o protagonismo e aprender os usos sociais da escrita e da leitura.

Entende-se que há aspectos negativos do uso da tecnologia, primeiramente no Brasil o acesso a internet ainda não é possível a todos os estudantes, pois é um país com uma nítida desigualdade social e econômica, na qual o acesso aos meios tecnológicos não chega a todos. Em segundo lugar, os meios tecnológicos, se não trabalhados de formas contextualizadas não oferecerão melhoras nas produções escritas das crianças. Além disso, há um problema na formação de professores par ao uso dessas tecnologias digitais em sala de aula, já que, como toda linguagem, precisa de técnica para a utilização.

Contudo, os aspectos positivos dos novos recursos na educação se encontram em plena fase de expansão, primeiro por ser uma linguagem que crianças e adolescentes dominam e apreciam e segundo pela oportunidade das crianças vivenciarem práticas de escrita significativas e atuais.

O estudo ampliou consideravelmente o olhar sobre as práticas de leitura por meio das tecnologias e soma argumentos sobre as possibilidades e usos das TDICs na educação como forma de preparar os estudantes para a sociedade letrada contemporânea, respondendo assim a questão proposta no início desse estudo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, V.N.; ARAÚJO, A.D.; ARAGÃO, C. de O. Multimodalidade e multiletramento: análise das atividades de leitura em meio digital. **RBLA**, Belo Horizonte, vol. 16, n. 4, p.623-650, 2016. Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/rbla/v16n4/1984-6398-rbla-16-04-00623.pdf. Acesso em agosto de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a base. MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em agosto de 2021.

CARLETI, R. C. A leitura: um desafio atual na busca de uma educação globalizada.. **Revista Univen,** ES, 2007. Disponível em: http://www.univen.edu.br/revista. Acesso em agosto. de 2021.

CARDOSO, G. C. e PELOZO, R. de C. B. A importância da leitura na formação do indivíduo. Editora FAEF, **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas de Garça**. Ano V – Número 09 – Janeiro de 2007, Garça/SP. Disponível em: http://www.revista.inf. Acesso em agosto de 2021.

COLL, C.; MONEREO, C. **Educação e aprendizagem no século XXI**: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: Coll, C. & Monereo, C. (Orgs.) Psicologia da educação virtual – aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação, p. 15-46, Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Artmed Editora. Porto Alegre. 1986.

GANDIN, R. V.. **A construção de significados na teoria de Vygotsky: possibilidades cognitivas para a aquisição da leitura**. UNESC, 2014. Disponível em: http://periodicos.unesc.net/index.php/criaredu/article/viewFile/1178/1140 Acesso em agosto. de 2021.

KATO, M. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KISHIMOTO, T. M. Alfabetização e Letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, a pesquisa e para a formação. **Revista Múltiplas Leituras,** v. 3, n. 1, p. 18-36, jan. jun. 2010. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1902/194 Acesso em agosto de 2021.

KLEIMAN, Â. **Preciso "ensinar" letramento?Não basta ensinar a ler e a escrever?** Ministério da Educação. Brasília: 2005

LEVY, P.**A inteligência Coletiva.** Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo, Loyola, 5ª Ed., 2007.

LIMA, E. H. M. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na prática docente. FORPED/UFVJM, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2544158/mod_resource/content/1/ARQUIVO%202.pdf. Acesso em agosto de 2021.

MORAN, J. M. **Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias.** USP, São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/uber.pdf. Acesso em agosto de 2021.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.** 14ª. Ed. Campinas-SP: Papirus 2008.

OLIVEIRA, M. k. de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, p. 27-53, 2010.

PARDO, F. As tecnologias digitais no ensino de línguas. Epistemologias digitais, cibercultura e a construção de relatos pessoais multimodais no ensino aprendizagem da língua inglesa. **IFSP/USP,** Vol. 20,

n.1, 2016. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2016/08/VALENDOepistemologiadigital_fernando_artigo-2_04.pdf. Acesso em agosto de 2021.

ROJO, R. H. R. **Alfabetização e letramentos múltiplos:como alfabetizar letrando?.** In: Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.Coleção Explorando o Ensino ; v. 19, p.15 a 36.

SANTOS, E. E. Alfabetização: O texto no processo inicial de escrita. **Revista Eletrônica de educação de Alagoas**, vol. 1, n. 1, 2013. Disponível em: http://docplayer.com.br/6182553-Alfabetizacao-o-texto-no-processo-inicial-de-aquisicao-da-escrita.html. Acesso em agosto de 2021.

SILVA, V. S. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. UNICAMP. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol 23, n. 81, p. 143- 160, dez. 2012. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em agosto de 2021.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros**.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. **Letramento literário:** uma proposta para a sala de aula. São Paulo: UNESP, 2014. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pd. Acesso em agosto de 2021.

MUSICALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAMILA PEREIRA SANTANA
Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Integrada Campos Salles (2014) e Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulista (2018); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Integrada Campos Salles (2018) e Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Homero Domingues da Silva.

RESUMO

Este estudo traz uma revisão bibliográfica cujo tema aborda a importância da música na aprendizagem da criança na primeira infância. Dentro desse tema o objetivo deste trabalho é apresentar os benefícios que permeiam o relacionamento da música com a criança e de como ela afeta de forma positiva os estímulos que são fundamentais para o seu desenvolvimento. Além destes aspectos, esta pesquisa analisará o diferencial do planejamento do professor ao introduzir a música em sua didática. É pertinente analisar que a brincadeira faz parte da infância da criança e que ela é indispensável na educação infantil e ao unir com a música será de grande contribuição para o ensino da criança.

Palavras-chave: Música; Aprendizagem; Criança; Brincar e Educação infantil.

INTRODUÇÃO

O tema central deste trabalho consiste na relação da música com o desenvolvimento da criança. Dentro desse tema, o objetivo do trabalho é mostrar as transformações que a música possibilita ao ser explorada. Esta pesquisa analisará como a música favorece no processo de aprendizagem da criança.

A música é uma linguagem com grande influência para a criança, por meio dela elas podem desenvolver a imaginação e a criatividade, ela pode ser um meio muito importante que possibilita diversas formas de exploração e cabe aos professores, famílias e comunidade ter a sensibilidade e ser um mediador que auxiliará a criança a ter esse primeiro contato.

Conheceremos de forma sucinta a origem da música e como ela está presente na vida de todo ser vivo, desde a natureza até o que reproduzimos, seja com o corpo ou instrumentos. Muitas pessoas têm o primeiro contato com a música ainda no ventre, após o nascimento reconhecem sons de palmas, brinquedos e etc…, pois tudo ao redor do bebê será para seu desenvolvimento. Consequentemente, na fase adulta continua tendo contato com a música, alguns se aperfeiçoam e seguem carreira.

No ambiente escolar a criança passa a ter muito contato com a música, na educação infantil a rotina está atrelada a sonoridade, visto que a rotina tem o auxílio da música para determinar as

ações realizadas naquele momento, como por exemplo: hora da entrada canta uma canção, na hora de ler um livro conta outra, hora da refeição também canta e assim as crianças vão entendendo o que será realizado naquele momento.

O professor como mediador precisa estar atento para oferecer às crianças diferentes suportes e variações musicais, permitindo que a criança consiga expressar-se com liberdade em suas escolhas. A música é um grande auxiliador na aprendizagem, por meio dela a criança desenvolve a criatividade, capacidade de realizar apreciação crítica, auxilia na socialização, domínio sobre suas emoções, entre tantos outros acréscimos que a música proporciona em seu desenvolvimento.

MÚSICA E CRIANÇA

A música é um dos principais elementos da nossa cultura, há indícios de que desde a pré-história já se produzia música, tudo indica que os sons da natureza tenham sido uma grande influência. De acordo com estudos científicos, desde que o ser humano começou a se organizar em tribos primitivas, a música era parte integrante do cotidiano dessas pessoas. A música com sua sutileza traduz as emoções, atitudes e valores culturais de um povo ou nação.

> A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p.45)

Em qualquer lugar do mundo a música está presente, independente do idioma todos sentem a melodia, todos sentem a inquietação que ela traz, um momento de incômodo toma o corpo, traz lembranças, eleva a crença em divindades, traz à memória um amor, uma perda ou tantos outros sentimentos. Ao mesmo tempo que a música tem sua forma única de tocar as emoções ela não deixa de ser explorada de maneira individual em cada cultura. “[…] a música é uma linguagem universal, mas, com muitos dialetos, que variam de cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, de organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos” (JEANDOT,1997, p.12).

> […] a música é um importante sistema de expressão cultural e artística com valor educativo particular, que a insere no processo de transmissão de conhecimento como linguagem diferenciada de outras formas de estruturação e (des) organização dos saberes. (QUEIROZ E MARINHO, 2007, p.70)

Cada cultura carrega sua herança, tradições e crenças, é através desses ricos conhecimentos que serão transferidos para gerações futuras. A música faz parte desse ensino, que contribui para diversas habilidades, aperfeiçoando seus aspectos cognitivos, intelectuais, sociais e culturais. Portanto, a música é um meio de comunicação fundamental na formação, inclusive das crianças pequenas.

> A aprendizagem é um processo educativo que tem como objetivo principal ajudar a desenvolver nos indivíduos um pensar crítico-reflexivo, que os tornem capazes de estabelecer uma relação pessoal com o contexto em que estão inseridos, utilizando competências e habilidades, bem como todo o seu aparato: sensório-motor, cognitivo, afetivo, linguístico e intuitivo. (BARBOSA, 2011, p. 105):

A aprendizagem tem um papel fundamental em seu processo para o desenvolvimento da criança, desde pequenos são estimulados a pensarem de forma crítica e se tornarem conscientes da realidade e do meio social em que vivem.

Por muito tempo as crianças não eram vistas como sujeito capaz e não tinham direitos à educação, sobretudo crianças da educação infantil. Na realidade do nosso país as crianças pobres eram vistas como força de trabalho, consequentemente sofriam abusos e perdiam a chance de brincar e frequentar escolas, diferentemente das crianças ricas que obtinham a melhor educação desde muito pequenas.

> A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 01).

Toda e qualquer criança possui o direito de brincar, aprender e ter uma vida livre de qualquer violência, independente das condições financeiras que possuem. Através da educação a criança terá a liberdade de conhecer, observar e questionar seus direitos.

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, RCNEI, 2009, 12).

A criança tem uma relação muito intensa com a música, já que em diversos momentos ela ouve de forma passiva ou ativa, seja ao bater palmas, pés, chorar, sorrir, ouvir a voz de um adulto, o grito do colega, tudo isso se faz muito presente na pré-escola. Uma unidade de educação infantil têm vários sons, a escola é um local que transmite sonoridade o tempo todo, sem ela a escola seria muito triste “é uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil” (BRASIL, RCNEI, 1998 p. 45).

> O brincar ou a brincadeira - considerados com o mesmo significado neste texto - é a atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, os outros e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender (KISHIMOTO; FRYBERGER, 2012, p.11).

O brincar faz parte da educação da criança e diante do exposto entendemos que o brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, as brincadeiras são importantes ferramentas que auxiliam no processo de aprendizagem, ao brincar a criança toma decisões, resolve seus conflitos, vence desafios, descobre novas alternativas e cria novas possibilidades, além disso, proporcionam

a imaginação às crianças na qual elas são capazes de criar situações e lidar com dificuldades e medos, reproduzindo situações que refletem o meio em que vivem. Portanto, ao interligar a música a brincadeira o desenvolvimento da criança será perceptível. “e de maneira geral pode despertar a vontade de cantar, dançar e compor” (FARIAS, 2011 p. 23).

> 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).

A música inserida na educação das crianças na primeira infância possibilita que a arte seja conhecida e que seus conhecimentos sejam ampliados. Nesse sentido a música como linguagem permite novas formas de pensamentos e comportamentos, levando a escola a um ambiente receptivo e alegre.

Partindo dessas ideias a música será capaz de vivenciar diversas formas de processo de construção. Tudo que a criança faz produz som e o cotidiano escolar e as práticas dos professores farão a mediação para a criança explorar os mais variados sons desde a educação infantil.

MÚSICA E APRENDIZAGEM

A música está presente na rotina da criança, e na maioria das vezes ela tem o primeiro contato desde o ventre. Sempre ao seu redor terá acesso a música, seja em casa, templos religiosos, festas, meios de comunicação, brinquedos, parques ou no ambiente escolar.

De acordo com Tavares e Cit (2008, p. 17):

> A relação com a música já se inicia antes mesmo de nos tornarmos adultos, muitos já têm o contato ainda no ventre. A música está presente em muitos momentos, na infância ela se faz constante nas cantigas, brincadeiras, ao ninar, no banho, ao se alimentar e na fase adulta muitos trabalham com ela.

O educar, cuidar e brincar é fundamental para o desenvolvimento pleno da criança e nesse processo a música se relaciona com o brincar, ela se faz presente na vida da criança, seu corpo produz som, o brinquedo produz som, ao se alimentar produz som, tomar banho produz som, enfim, a música é uma das formas de expressão que acompanha o ser humano desde o princípio de sua vida.

> Ao trabalhar com sons, a criança aguça sua audição, ao acompanhar gestos e dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção, ao cantar ou imitar sons ela está estabelecendo relações com o ambiente em que vive. O aprendizado pela música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo.(BRÉSCIA, 2003, p. 81).

É preciso analisar o impacto da musicalização na educação infantil, é um processo que desperta e aprimora a musicalidade, as atividades musicais oferecem habilidades, conduz momentos da rotina, momentos de alegria, disciplina e comemorações. Todas essas ações possibilitam aperfeiçoamentos em seu processo de aprendizagem em sua totalidade.

> A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente,

> "transforma-se em sons", num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, "descobre instrumentos", inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos (BRITO, 2003, p. 35).

Grande parte das brincadeiras na educação infantil são compostas por músicas, entre elas estão as parlendas, brincadeiras de roda, cantigas de ninar, brincos, adivinhas, mnemônicas, trava-línguas, entre outros. As cantigas de roda são as mais comuns na primeira infância. Segundo Cascudo (2001, p. 46), as cantigas de roda normalmente "estão recheadas de rimas, repetições e trocadilhos o que faz da cantiga um jeito de aprender brincando, frequentemente falando da vida dos animais, das plantas, do alfabeto, dos adultos, das crianças, e muitas outras coisas".

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) aponta que:

> Ouvir músicas, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brincadeiras rítmicas, jogos de mãos e etc, são atividades que além de despertar, estimular, e desenvolver gosto pela atividade musical, também atendem as necessidades de comunicação e expressão da criança, passando pela esfera afetiva, estética, e cognitiva, assim oferece ao sujeito a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões diversas do cotidiano, num exercício sensível e expressivo propiciando o desenvolvimento de habilidades, de formação de hipóteses e de elaboração de conceitos (RCNEI, 1998,p. 48).

Perante o exposto podemos observar os benefícios que a música proporciona, por meio dela a criança criará habilidades e possibilidades de alongar suas descobertas. Seu corpo será um instrumento que contribuirá com a socialização, coordenação motora, criatividade, inteligência, expressividade, sensibilização, percepção sonora e espacial. Conforme Kamii (apud ANGOTTI, 1994, p. 70): "A educação deve processar-se em condições que possibilitem à criança o agir com liberdade e espontaneidade, numa interação dialética com seu meio ambiente, propiciadora de condições para o crescimento e desenvolvimento máximo das potencialidades do ser."

PCN's em Arte (2001, p. 79) determina que:

> Estabelecendo relações com grupos musicais da localidade e da região, procurando participar em eventos musicais da cultura popular, shows, concertos, festivais, apresentações musicais diversas, a escola pode oferecer possibilidades de desenvolvimento estético e musical por meio de apreciações artísticas. Várias manifestações musicais, tais como os movimentos que têm vigorosa mistura entre som internacional e os ritmos locais permitem sentir e refletir sobre suas respectivas estéticas, percebendo influências culturais de várias ordens e a presença da cultura oral. O quando e como trabalhar os vários tipos de música levados para a sala de aula vai depender das opções feitas pelo professor, tendo em vista os alunos, suas vivências e o meio ambiente, e vai depender da bagagem que ele traz consigo: vai depender de seu "saber música" e "saber ser professor de música.

É muito importante o professor viabilizar meios para esses ambientes musicais, vale ressaltar uma reflexão em seu planejamento e inserir projetos, atividades e brincadeiras que mire para esse objetivo. A música será um grande aliado, visto que o corpo da criança é totalmente sonoro. É de extrema importância que o professor conheça sua turma e a criança em sua particularidade, com a finalidade de ofertar músicas que atenda aquela turma ou criança. O professor além de planejar e conhecer seus alunos, ele necessita informar-se sobre a cultura e realidade regional que estão inseridos.

O ensino com a música dentro das unidades escolares não levarão os alunos para uma formação de musicista, porém o professor de educação básica integrará a música em sua rotina para aperfeiçoar seu conhecimento e assim levar para seus alunos, sendo um facilitador na aprendizagem. Nas unidades escolares públicas não existem disciplinas exclusivas para música, quem introduz a música no ensino das crianças são os professores polivalentes ou de outras disciplinas. Infelizmente as crianças não desfrutam de uma aula mais profunda sobre a música.

Fonterrada (1993, p. 72) diz que:

> […] sem dúvida há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe para estimular o gosto pela música; sem dúvida é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música; sem dúvida ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente escolar sonoro ou das imediações. Para isso ele não necessita de formação específica, mas apenas de musicalidade e interesse pela música e pelos sons. Mas mesmo para isso é necessário que tenha uma sólida orientação.

Para Ongaro e Silva (2006, p. 3) “As atividades musicais nas escolas devem partir do que as crianças já conhecem, desta forma, se desenvolve dentro das condições e possibilidades de trabalho de cada professor”. A aprendizagem precisa ser tranquila, permitindo a autonomia da criança. Muitos são os desafios, porém é indispensável que o professor atuante esteja atento para as necessidades de seus alunos. É de grande valor lembrar que formação teórica é extremamente importante para o aprendizado, no entanto a experiência do dia a dia do chão da escola será fundamental para praticar a música com os alunos, é no chão da escola que entram em contato com suas culturas, o que é extremamente significativo, visto que isso faz parte de sua vivência fora do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término desta pesquisa foi possível evidenciar que a música tem de fazer parte do processo educativo dando significado aquilo que a criança aprende. As diversas formas de trabalhar a música integra as demais áreas do conhecimento e torna possível que a criança aprenda e compreenda o seu conteúdo de forma relevante e significativa.

As brincadeiras são importantes ferramentas que auxiliam no processo de aprendizagem, e ao unir a música proporcionará um ambiente mais lúdico para criança. E quais os benefícios que uma criança de educação infantil terá ao ter a introdução musical em sua rotina? A resposta é muito simples, a criança da primeira infância será capaz de tomar decisões, resolver seus conflitos, vencer desafios, descobrir novas alternativas e criar possibilidades.

A cultura faz parte do desenvolvimento social e dentro dela encontram-se músicas, lendas, danças, ritmos e histórias. Dentro da unidade escolar não se pode deixar de lado essa herança, e por essa razão o professor precisa conhecer a região e o que seus moradores vivenciam, portanto os professores precisam estudar para entregar aos seus alunos aquilo que eles merecem e com respeito. A criança é um ser pensante, ela aprende o tempo todo, é importante pensar com o que e como a criança ouvirá o som, não basta entregar e achar que a partir dali será o suficiente.

As interações entre música, aprendizagem e criança transpassam pela habilidade que dão a criatividade e a imaginação, em todos os momentos de brincadeiras relacionadas a música desempenhamos todos os nossos talentos criativo e imaginativo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Raimundo Nonato Brilhante de. **O processo de aprendizagem das crianças por meio da música e elementos sonoros em espaços educativos**. 2014.

CAMARGO, Karina Fontanella Góss. **Música nas séries iniciais: uma reflexão sobre o papel do professor unidocente nesse processo.** Maringá: UEM, 2009.

DA GLÓRIA GOHN, Maria; STAVRACAS, Isa. **O papel da música na educação infantil.** EccoS Revista Científica, v. 12, n. 2, p. 85-103, 2010.

DA SILVA, Maria Cristina Alves Pena et al. **Música na educação infantil: cantigas de roda e as interações das crianças.** 2019.

DE OLIVEIRA, Ana Paula Gomes; LOPES, Yan Karen Silva; DE OLIVEIRA, Bárbara Pimenta. **A importância da música na educação infantil.** Revista Educação & Ensino, v. 4, n. 1, 2020.

DO REGO ANTERO, Anderson Franklin; DE SOUSA, Eraldo Alves. **Formação continuada: A necessidade da musicalização para crianças.**

FERREIRA, Maria Tomaz da Silva. **A importância da música na educação infantil.** 2014.

Disponível em: **https://educacao.uol.com.br/disciplinas/artes/musica---origem-sons-e-instrumentos.htm#:~:text=A%20música%20é%20um%20dos,liras%20e%20harpas%20na%20Mesopotâmia.** Acesso 12 de agosto de 2021.

GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na Educação Infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm** Acesso em 08/agosto de 2021.

ROMANTISMO BRASILEIRO: ANÁLISE DA FORMA, CONTEÚDO E HISTÓRICO DAS TRÊS GERAÇÕES

CECILIA SHEILA SOARES MACHADO OLIVEIRA
Graduação em Pedagogia pelas FMU – Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (1997); Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela UNASP – Centro Universitário Adventista de São Paulo (1999); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – PEIF – no CEMEI Jardim Dom José I, , Professor de Educação Básica II – Língua Portuguesa - na EE Professora Rosana Sueli Funari.

RESUMO

Este é um trabalho de pesquisa que terá por objetivos principais caracterizar as três gerações românticas no Brasil, estabelecendo relações de diferenças entre as três. Também serão feitas a relação com o contexto histórico da época, o estudo das influências sociais e industriais que as Revoluções Francesa e Industrial causaram nos escritores da época. Em última instância, serão feitas análises comparativas de obras do romantismo brasileiro, tanto formal quanto de conteúdo. Na primeira geração, será analisado o poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias. Na Segunda geração, “Lembrança de Morrer”, de Álvares de Azevedo. E, por fim, na terceira geração, “O Navio Negreiro”, de Castro Alves.

Palavras-chave: Romantismo; Poesia; História; Literatura.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho de pesquisa serão abordadas as três gerações do Romantismo brasileiro, período que compreende entre os anos 1836-1881.

Será feita a caracterização geral do Romantismo, momento este que serão destacadas as razões que levaram os autores a escreverem sobre os assuntos que identificam o período de 1836 a 1881 como Romantismo Brasileiro (posteriormente denominado, é claro), com suas marcas próprias e o que rejeitam do que veio dos movimentos literários anteriores.

Além dessa caracterização geral, serão retiradas as características que marcam cada uma das gerações do Romantismo no Brasil: na primeira geração tem-se o nacionalismo ou indianismo; na segunda geração tem-se o mal-do-século ou byronismo; e a terceira geração Condoreira. Também serão destacados os principais autores, com o período em que viveram, com as características peculiares encontradas em suas obras, bem como suas principais obras com suas datas de publicação, e a que tipo de texto pertence: poemas, narrativas, obras teatrais, líricas, épicas, documentais.

Também será analisado o contexto histórico em que o Romantismo está inserido. As influências da burguesia e da Revolução Francesa, momento político e social que deram origem à industrialização dos tempos modernos tão exaltada por Gonçalves de Magalhães, precursor do Romantismo Brasileiro.

As influências européias não ficam somente marcadas pela industrialização, uma vez que Lord Byron e o “spleen” destacaram todos os aspectos que influenciaram a Segunda geração romântica.

Além de pesquisa bibliográfica sobre cada uma das gerações, serão analisados poemas, ao final da caracterização de cada uma das fases, um de cada fase, abordando os aspectos formais e de conteúdo, sendo eles: o poema “Canção do Exílio”, na primeira geração do Romantismo Brasileiro, de Gonçalves Dias. Na Segunda geração, “Lembrança de Morrer”, de Álvares de Azevedo. E, por fim, na terceira geração, um trecho de “O Navio Negreiro”, de Castro Alves.

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ROMANTISMO

Dentre suas características gerais, pode-se citar as mais importantes (MARTINS, LEDO, 2001):

Rejeitam-se imitações de gregos e latinos e passa-se a cultivar as próprias tradições, os próprios valores. Há uma forte preocupação de se relatar a nacionalidade: os autores europeus voltam-se para a Idade Média, em busca de temas para suas obras (medievalismo) e, no Brasil, o índio torna-se grande tema, podendo compará-lo aos cavaleiros medievais (indianismo).

Abandona-se a mitologia clássica e cultiva-se o sentimento de exaltação da natureza, uma espécie de panteísmo, isto é, a crença de que a natureza faz parte da divindade. Enquanto no Arcadismo a natureza é apenas decorativa, enfeite do cenário, no Romantismo ela é significativa, expressiva. A natureza é companheira, confidente, refúgio. Ela forma o ambiente de sonho, fantasia, imaginação.

Não há mais obediência às regras literárias do passado e cada escritor é o juiz de sua própria inspiração e arte: tudo é pessoal, individual. O subjetivismo, o eu, as inspirações tomam o lugar da razão. Desenvolvem-se o drama e o romance.

Não há mais gêneros literários determinados, fixos. E a poesia escolhe livremente seus ritmos, suas formas.

O estilo toma sua liberdade, de modo que o escritor cria seu próprio vocabulário e forma sua própria sintaxe, fugindo das normas acadêmicas tradicionais.

A obra romântica é marcada de sentimentalismo, melancolia, saudade, liberdade na criação artística, individualismo, imaginação, sentimentalismo religioso, sentimento nacionalista.

AUTORES QUE MARCARAM O PERÍODO NO BRASIL E SUAS OBRAS

AUTORES ROMÂNTICOS DA 1ª GERAÇÃO

Gonçalves de Magalhães (1811-1882) (TERRA, NICOLA, 2000)

Iniciador do Romantismo brasileiro:1836;

Obras: Suspiros Poéticos e Saudades (1836), Antônio José ou O Poeta e a Inquisição (teatro,

1839), Confederação dos Tamoios (poema épico, 1856).

Gonçalves Dias (1823-1864) (TERRA, NICOLA, 2000)

Poeta, indianista, lírico, saudosista;

Obras: Primeiros Cantos (1846), Segundos Cantos (1848), Sextilhas de Frei Antão (1848), Os Timbiras (poema épico inacabado), Últimos Cantos (1851).

Teatro: Patkull (1843), Beatriz Cenci (1843), Leonor de Mendonça (1846).

Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882) (TERRA, NICOLA, 2000)

Prosador urbano e documental do ambiente carioca.

Romances: A Moreninha (1844), O Moço Loiro (1845), Os Dois Amores (1848), A Luneta Mágica (1869).

Poesia: A Nebulosa (1857).

Teatro: O Primo da Califórnia (1858).

José de Alencar (1829-1877) (TERRA, NICOLA, 2000)

Romancista, jornalista, dramaturgo, político, crítico.

Romances Indianistas: O Guarani (1857), Iracema (1865), Ubirajara (1874);

Romances Históricos: As Minas de Prata (1862-1866), A Guerra dos Mascates (1873), Alfarrábios (1873);

Romances Regionalistas: O Gaúcho (1870), Til (1872), O Sertanejo (1875);

Romances Urbanos: Cinco Minutos (1856), A Viuvinha (1857), Lucíola (1862), Diva (1864), A Pata da Gazela (1870), Sonhos d'Ouro (1872), Senhora (1875), Encarnação (1877).

Teatro: O Demônio Familiar (comédia, 1857), As Asas de um Anjo (drama, 1860), Mãe (drama, 1862).

Martins Pena (1815-1848) (TERRA, NICOLA, 2000)

Criador do teatro popular romântico; introdutor de tipos sociais originais e da linguagem coloquial;

Obras: O Juiz de Paz da Roça (1833), A Família e a Festa na Roça (1837), O Judas em Sábado de Aleluia (1844), Quem Casa Quer Casa (1845).

AUTORES ROMÂNTICOS DA 2ª GERAÇÃO

Alvares de Azevedo (1831-1852) (TERRA, NICOLA, 2000)

Poesias sobre a morte, decepção, desilusão, descrença: "spleen".

Lirismo amoroso oscilante: sensual e idealizado.

Obras: Lira dos Vinte Anos (poesia, 1853), Noites na Taverna (contos, 1855).

Junqueira Freire (1830-1855) (TERRA, NICOLA, 2000)

Poesias de tensão entre o espiritual e o sensual, pessimismo.

Obra: Inspiração do Claustro (1855).

Casimiro de Abreu (1839-1860) (TERRA, NICOLA, 2000)

Poesias simples, temas do cotidiano.

Autobiográfico, preocupa-se com a rapidez da vida.

Poesia ritmada, visual, colorida, sensual.

Obras: Camões e o Jau (peça de teatro, 1856), Primaveras (poemas, 1859).

Fagundes Varela (1841-1875) (TERRA, NICOLA, 2000)

Poesias patrióticas;

Estabelece distinção entre campo e cidade: pureza e impureza da vida;

Autor da elegia ”Cântico do Calvário”.

Obras: Vozes da América (1865), Cantos e Fantasias (1865), Cantos do Ermo e da Cidade (1869).

AUTORES ROMÂNTICOS DA 3ª GERAÇÃO

Castro Alves (1847-1871) (TERRA, NICOLA, 2000)

Poesia condoreira, do negro, libertária, temas históricos, amorosos e sensoriais;

Influência de Vítor Hugo: poesia do grotesco;

Linguagem hiperbólica.

Obras: Espumas Flutuantes (poesia, 1870), Os Escravos (poesia, 1883), Gonzaga (teatro, 1876).

Bernardo Guimarães (1825-1884) (TERRA, NICOLA, 2000)

Regionalista, abolicionista, crítico do celibato clerical.

Obras: O Ermitão de Muquém (1864), O Garimpeiro (1872), O Seminarista (1872), A Escrava Isaura (1875).

Visconde de Taunay (1843-1899) (TERRA, NICOLA, 2000)

Obras documentais e históricas, romances regionalistas que valorizam os falares regionais.

Obras: O Encilhamento, A Retirada da Laguna (1871), Inocência (1872).

Franklin Távora (1842-1888) (TERRA, NICOLA, 2000)

Romance regionalista que amplia sua campanha por uma “Literatura do Norte”;

Introduz o tema do cangaço, seca, migração;

Panorama de Recife na época da Guerra dos Mascates.

Obras: O Cabeleira (1876), O Matuto (1878), Lourenço (1881).

O MOMENTO HISTÓRICO DO ROMANTISMO NO BRASIL

Na segunda metade do século XVIII, o processo de industrialização modificou as antigas relações econômicas, estabelecendo na Europa uma nova organização política e social que muito influenciaria os tempos modernos. Daí a importância da Revolução Francesa, exaltada por Gonçalves de Magalhães (COUTINHO, 1968).

Ele comenta os abalos sofridos pela velha estrutura monárquica em toda a Europa, particularmente o caso português, agravado com a invasão das tropas napoleônicas em 1808, e suas consequências para o Brasil.

Assim é que, em consequência do processo industrial e da ascensão da burguesia ao poder político, o plano social delineia-se em duas classes distintas e antagônicas, embora atuassem parelhas durante a Revolução: a classe dominante, agora representada pela burguesia capitalista industrial, a classe dominada, representada pelo proletariado. O Romantismo foi uma escola “da burguesia, pela burguesia e para a burguesia”, de onde seu caráter profundamente ideológico em favor da classe dominante.

O nacionalismo, o sentimentalismo, o subjetivismo, o irracionalismo – características marcantes do Romantismo inicial – não podem ser analisados isoladamente, sem se mencionar sua carga ideológica.

No Brasil, o momento histórico em que o Romantismo surge tem de ser visto a partir das últimas produções árcades, caracterizadas pela sátira política de Gonzaga e de Silva Alvarenga, bem como pelas ideias de autonomia comuns naquela época. Em 1808, com a chegada da Corte, o Rio de Janeiro passa por um processo de urbanização, tornando-se campo propício à divulgação das novas influências europeias; a Colônia caminhava rumo à independência (COUTINHO, 1968).

Após 1822, cresce no Brasil independente o sentimento de nacionalismo, busca-se o passado histórico, exalta-se a natureza pátria; na realidade, eram características já cultivadas na Europa que se encaixavam perfeitamente à necessidade brasileira de ofuscar profundas crises sociais, financeiras e econômicas. De 1823 a 1831, o Brasil vive um período conturbado, como reflexo do autoritarismo de D. Pedro I: a dissolução a Assembleia Constituinte; a Constituição outorgada; a Confederação

do Equador; a luta pelo trono português contra seu irmão D. Miguel; a acusação de ter mandado assassinar Líbero Badaró e, finalmente, a abdicação. Segue-se o período regencial e a maioridade prematura de Pedro II. É nesse ambiente confuso e inseguro que surge o Romantismo brasileiro, carregado de lusofobia e principalmente de nacionalismo.

ROMANTISMO E SUAS TRÊS GERAÇÕES

PRIMEIRA GERAÇÃO: NACIONALISTA OU INDIANISTA – CARACTERÍSTICAS DE ÉPOCA

Durante a primeira fase, os autores empenhavam-se na definição de uma temática nacional. Dessa forma, acabaram por redigir obras de valor documental, como é o caso de Suspiros Poéticos e Saudades, de Gonçalves de Magalhães.

Um dos principais temas abordados na poesia desse período foi o nacionalismo, expresso através da valorização dos índios como heróis nacionais (indianismo) e da exaltação da terra brasileira (SIQUEIRA E SILVA; BERTOLIN, 2001).

Outra temática foi a do saudosismo, caracterizado pela recordação do passado individual (infância e adolescência). O momento da infância era entendido como um período seguro, sem preocupações, pleno de pureza e inocência.

Trabalhou-se também a religiosidade, precisamente o cristianismo medieval, e alguns elementos do pessimismo resultante do mal-do-século, que será tratada mais tarde, na Segunda Geração.

ANÁLISE, QUANTO À FORMA, DA POESIA “CANÇÃO DO EXÍLIO”, DE GONÇALVES DIAS

Agora será analisada a obra “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, muito conhecida por todo brasileiro amante da literatura e de poemas.

CANÇÃO DO EXÍLIO
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.
Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.
Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.
Minha terra tem primores,

Que tais não encontro eu cá;
Em cismar – sozinho, à noite –
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.
Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá. (DIAS, 2011)
Coimbra, julho de 1843.

Agora analisar-se-á, quanto à forma, os versos abaixo do poema:

Mi1|nha2| te3|rra4| tem5 |pal6|mei7|ras,A
On1|de2|can3|ta o4 |Sa5|bi6|á7;B
As1| a2|ves3|, que a4|qui5| gor6|jei7|am,C
Não1| gor2|jei3|am4| co5|mo6| lá7.B

Os versos são todos compostos por sete sílabas poéticas, sendo, portanto, classificados como redondilha maior (heptassílabos)

Com relação à rima, percebemos que os versos pares obedecem uma regularidade rigorosa em todas as estrofes, porém os ímpares já não têm o mesmo esquema, sendo mais livres das rimas dos pares. Além disso, podemos ressaltar que as rimas podem ser consideradas ricas, uma vez que no mesmo verso, as palavras que formam a rima são de classes gramaticais diferentes.

Seguindo ainda com a análise formal do poema, vale ressaltar que sendo um poema do Romantismo brasileiro, não há tantas figuras de linguagem, já que se expressa o sentimento de exaltação com muita clareza, mas podemos indicar a comparação clara do lá com o cá (Portugal (cá), Brasil (lá))

Há uma metáfora, nos versos em que ele diz "nossos bosques têm mais vida, nossa vida mais amores. ", demonstrando a beleza do bosque com a do amor e da vida.

CONTEÚDO – 1ª GERAÇÃO

Para analisar o conteúdo usaremos os seguintes parâmetro: paráfrase, estilo individual e estilo de época do autor.

PARÁFRASE

O Brasil tem coqueiros e árvores em que os maravilhosos pássaros cantam, mas aqui em Portugal não tem. No Brasil o céu é mais belo, os campos têm mais flores, os bosques são tão bonitos que trazem mais amor às nossas vidas. Sinto prazer até no momento de solidão, quando me

lembro do Brasil. O Brasil é mais bonito e por isso eu encontro mais prazer. Que Deus me permita, antes de morrer, ver as maravilhas do Brasil que aqui não vejo.

ESTILO INDIVIDUAL DO AUTOR

Gonçalves Dias, nacionalista, abrangeu em seus escritos poesia, teatro, etnografia e historiografia. Foi, para muitos, o primeiro poeta realmente brasileiro no que diz respeito à sensibilidade e à temática. Realizou estudos na Amazônia sobre cultura indígena e enriqueceu seus poemas com a mesma, além de acrescentar termos da língua indígena. Neste poema analisado, podemos observar a paixão pelo Brasil e o fascínio pelas belezas naturais do país.

ESTILO DE ÉPOCA

Na primeira geração romântica, caracterizado neste poema, vemos a exaltação aos recursos naturais brasileiros. Também podemos observar que o saudosismo impera neste poema, uma vez que Gonçalves Dias o escreveu em Coimbra, Portugal, e percebe-se a grande saudade que sente o seu país e de suas belezas.

> Minha terra tem primores,
> Que tais não encontro eu cá;

Nestes versos acima indicados, temos expresso o saudosismo, característica dessa geração.

> Nosso céu tem mais estrelas,
> Nossas várzeas têm mais flores,
> Nossos bosques têm mais vida,
> Nossa vida mais amores.

Aqui, já temos a exaltação à natureza e às suas belezas.

SEGUNDA GERAÇÃO: O MAL DO SÉCULO OU GERAÇÃO BYRONIANA

Mais precisamente entre as décadas de 1840 e 1850, o romantismo atinge seu ponto culminante e mais egocêntrico com o Ultrarromantismo ou Mal-do-Século. Esta fase recebeu forte influência forte influência de poetas europeus, principalmente do inglês George Gordon Byron (1788-1824), mais conhecido como Lord Byron. Este criou heróis sonhadores, que viviam grandes aventuras e contestavam as convenções morais e religiosas aceitas pela burguesia. Byron teve uma vida conturbada, defendeu a liberdade, integrou diversos movimentos revolucionários e veio a morrer na Grécia, juntamente com os gregos que almejavam a independência na luta contra os turcos. Em vários países teve imitadores e admiradores. No Brasil, vários escritores da Segunda geração tinham profunda admiração por sua figura; por isso esta geração também é conhecida como byroniana. Álvares de Azevedo parece ter sido o poeta que mais se inspirou em Byron para escrever seus poemas, além

de citá-lo com frequência em seus versos. (SIQUEIRA E SILVA; BERTOLIN, 2001)

Nesta fase, a produção poética brasileira acentua o subjetivismo, trabalha com os temas do amor e da morte e, sobretudo, com as questões do tédio existencial.

O ultra-romantismo fecha-se em si mesmo, pois se vê insatisfeito com a realidade circundante. Dessa forma, por vezes parte para o devaneio, para o erotismo obsessivo ou demonstra sensação de melancolia e tédio diante da vida. Devido a seu estado depressivo, anseia a morte, pois esta se mostra como a única solução para seus problemas.

ANÁLISE, QUANTO À FORMA, DA POESIA "LEMBRANÇA DE MORRER", DE ÁLVARES DE AZEVEDO

LEMBRANÇA DE MORRER
"No more! o never more!"
Shelley
Quando em meu peito rebentar-se a fibra,
Que o espírito enlaça à dor vivente,
Não derramem por mim nenhuma lágrima
Em pálpebra demente.

E nem desfolhem na matéria impura
A flor do vale que adormece ao vento:
Não quero que uma nota de alegria
Se cale por meu triste passamento.

Eu deixo a vida como deixa o tédio
Do deserto, o poento caminheiro,
– Como as horas de um longo pesadelo
Que se desfaz ao dobre de um sineiro;

Como o desterro de minh'alma errante,
Onde fogo insensato a consumia:
Só levo uma saudade – é desses tempos
Que amorosa ilusão embelecia.

Só levo uma saudade – é dessas sombras
Que eu sentia velar nas noites minhas…
De ti, ó minha mãe, pobre coitada,
Que por minha tristeza te definhas!

De meu pai… de meus únicos amigos,
Pouco - bem poucos – e que não zombavam
Quando, em noites de febre endoudecido,

Minhas pálidas crenças duvidavam.

Se uma lágrima as pálpebras me inunda,
Se um suspiro nos seios treme ainda,
É pela virgem que sonhei… que nunca
Aos lábios me encostou a face linda!

Só tu à mocidade sonhadora
Do pálido poeta deste flores…
Se viveu, foi por ti! e de esperança
De na vida gozar de teus amores.

Beijarei a verdade santa e nua,
Verei cristalizar-se o sonho amigo…
Ó minha virgem dos errantes sonhos,
Filha do céu, eu vou amar contigo!

Descansem o meu leito solitário
Na floresta dos homens esquecida,
À sombra de uma cruz, e escrevam nela:
Foi poeta - sonhou - e amou na vida.

Sombras do vale, noites da montanha
Que minha alma cantou e amava tanto,
Protegei o meu corpo abandonado,
E no silêncio derramai-lhe canto!

Mas quando preludia ave d'aurora
E quando à meia-noite o céu repousa,
Arvoredos do bosque, abri os ramos…
Deixai a lua pratear-me a lousa! (AZEVEDO, 1965)

Agora vamos analisar formalmente o poema de Álvares de Azevedo (AZEVEDO, 1965), a partir do verso abaixo:

Quan1|do em2| meu3| pei4|to5 |re6|ben7|tar8|-se a9| fi10|bra,A
Que o es|pí|ri|to en|la|ça| à| dor| vi|ven|te,B
Não|de|rra|mem| por| mim| ne|nhu|ma| lá|grimaC
Em |pál|pe|bra| de|men|te.B

Os versos são decassílabos, tendo, portanto, dez sílabas poéticas.

O esquema de rima, como no poema de Gonçalves Dias analisado, apenas os versos pares rimam entre si. Os ímpares já não.

Quanto às figuras de linguagem podemos observar mais do que ele quer realmente dizer nas entre linhas.

Pode-se perceber a personificação da pálpebra, tornando-se demente (1ª estrofe), assim como a dor vivente (que também pode ser vista como metáfora). Quando ele se refere à nota que se cala em seu passamento, também pode-se dizer que usou a personificação. Também o fogo se torna insensato. Mais a frente, o suspiro treme e a lua prateia.

Há antítese, quando se refere em amorosa ilusão.

Beijarei a verdade, pode ser analisado como uma metáfora.

Ao contrário do poema de Gonçalves Dias, este já é mais abstrato e rico em figuras de linguagens em que os sentimentos de Álvares de Azevedo ficam subentendidos nas entre linhas de cada verso.

CONTEÚDO – 2ª GERAÇÃO

Como foi feito no outro poema, será feita a paráfrase e analisados os estilos individual e de época em que ele está inserido.

PARÁFRASE

Quando da minha morte não quero choro nem tristeza, afinal não deixo saudade de nada de minha vida, a não da ilusão que vivia. Levo a saudade dos dois amigos, meus pais, mas até eles duvidavam de minha lucidez. A virgem que amei, somente em sonho beijei. Após morto, somente a lua iluminara minha lápide e ninguém mais se lembrará de mim.

ESTILO INDIVIDUAL DO AUTOR

Álvares de Azevedo por vezes faz uso do humor negro. Percorrem suas poesias experiências mais fruto da imaginação do que efetivamente consumadas no plano sensorial.

A mulher em determinados momentos aparece idealizada, semelhante a um anjo; em outros surge numa atmosfera de erotismo e sensualidade. Contudo, em ambos os casos ela permanece inacessível, distante do poeta. (SIQUEIRA E SILVA; BERTOLIN, 2001)

Frequentemente faz uso da evasão, fugindo da realidade para um mundo de sonho e fantasia. Demonstra em seus poemas tristeza, amargura, tédio e melancolia. Teme a morte, mas ao mesmo tempo ela é bem-vinda, pois significa alívio para as dores do corpo e da alma.

ESTILO DE ÉPOCA

Aqui podemos observar o acentuado subjetivismo na obra de Álvares de Azevedo, o que caracteriza a época. A morte como solução, mostrando o ultra-romantismo, “spleen”. O amor e a morte são personagens principais neste período.

O tédio e a melancolia são expressos nas obras, assim como nesta, e devido ao estado depressivo que os autores expressam anseiam pela morte, pois parece ser a única solução para os problemas.

“Se cale por meu triste passamento. ”, neste verso temos um exemplo do escapismo, grande característica da época.

> “ É pela virgem que sonhei… que nunca
> Aos lábios me encostou a face linda!”

Aqui temos exemplo de um amor não correspondido e que motivo maior das frustrações dos autores e das dores de amor.

TERCEIRA GERAÇÃO: CONDOREIRA

Os poetas da terceira geração romântica voltam sua atenção para a decadência da monarquia e para as lutas abolicionistas. Entre os temas recorrentes figura o sofrimento dos escravos, merecendo destaque nessa questão o baiano Castro Alves, que ficou conhecido como “o poeta dos escravos”. Esta geração é chamada de condoreira devido ao simbolismo do condor, ave que voa a grandes alturas, transmitindo-nos sensação de liberdade. Além disso, os poetas nesse momento demonstram altivez e grandiloqüência, característica que se assemelham à ave (SIQUEIRA E SILVA; BERTOLIN, 2001).

Neste período, merecem destaque, oradores, com seus discípulos persuasivos nos teatros ou nas praças públicas. A poesia torna-se uma forma de protesto político e de denúncia das injustiças sociais. O intimismo amoroso ainda se faz presente, mas os poetas passam a assumir um tom profético de um mundo novo.

ANÁLISE, QUANTO A FORMA E CONTEÚDO, DA POESIA “O NAVIO NEGREIRO”, DE CASTRO ALVES

> O NAVIO NEGREIRO
> (Tragédia no mar)
> ‘Stamos em pleno mar... Doudo no espaço
> Brinca o luar — dourada borboleta;
> E as vagas após ele correm... cansam
> Como turba de infantes inquieta.
>
> ‘Stamos em pleno mar... Do firmamento
> Os astros saltam como espumas de ouro...

O mar em troca acende as ardentias,
— Constelações do líquido tesouro...

‘Stamos em pleno mar... Dois infinitos
Ali se estreitam num abraço insano,
Azuis, dourados, plácidos, sublimes...
Qual dos dous é o céu? qual o oceano?...

‘Stamos em pleno mar. . . Abrindo as velas
Ao quente arfar das virações marinhas,
Veleiro brigue corre à flor dos mares,
Como roçam na vaga as andorinhas...

Donde vem? onde vai? Das naus errantes
Quem sabe o rumo se é tão grande o espaço?
Neste saara os corcéis o pó levantam,
Galopam, voam, mas não deixam traço.
.....
Por que foges assim, barco ligeiro?
Por que foges do pávido poeta?
Oh! quem me dera acompanhar-te a esteira
Que semelha no mar — doudo cometa!

Albatroz! Albatroz! águia do oceano,
Tu que dormes das nuvens entre as gazas,
Sacode as penas, Leviathan do espaço,
Albatroz! Albatroz! dá-me estas asas.

III
Desce do espaço imenso, ó águia do oceano!
Desce mais ... inda mais... não pode olhar humano
Como o teu mergulhar no brigue voador!
Mas que vejo eu aí... Que quadro d’amarguras!
É canto funeral! ... Que tétricas figuras! ...
Que cena infame e vil... Meu Deus! Meu Deus! Que horror!

IV
Era um sonho dantesco... o tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho.
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!

E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais ...
Se o velho arqueja, se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...

Presa nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
Um de raiva delira, outro enlouquece,
Outro, que martírios embrutece,
Cantando, geme e ri!

No entanto o capitão manda a manobra,
E após fitando o céu que se desdobra,
Tão puro sobre o mar,
Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
“Vibrai rijo o chicote, marinheiros!
Fazei-os mais dançar!...”

E ri-se a orquestra irônica, estridente. . .
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais...
Qual um sonho dantesco as sombras voam!...
Gritos, ais, maldições, preces ressoam!
E ri-se Satanás!...
V
Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus!
Se é loucura... se é verdade
Tanto horror perante os céus?!
Ó mar, por que não apagas
Co’a esponja de tuas vagas
De teu manto este borrão?...
Astros! noites! tempestades!
Rolai das imensidades!

Varrei os mares, tufão!

Quem são estes desgraçados
Que não encontram em vós
Mais que o rir calmo da turba
Que excita a fúria do algoz?
Quem são? Se a estrela se cala,
Se a vaga à pressa resvala
Como um cúmplice fugaz,
Perante a noite confusa...
Dize-o tu, severa Musa,
Musa libérrima, audaz!...

VI
Existe um povo que a bandeira empresta
P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...
E deixa-a transformar-se nessa festa
Em manto impuro de bacante fria!...
Meu Deus! meu Deus! mas que bandeira é esta,
Que impudente na gávea tripudia?
Silêncio. Musa... chora, e chora tanto
Que o pavilhão se lave no teu pranto!...

Auriverde pendão de minha terra,
Que a brisa do Brasil beija e balança,
Estandarte que a luz do sol encerra
E as promessas divinas da esperança...
Tu que, da liberdade após a guerra,
Foste hasteado dos heróis na lança
Antes te houvessem roto na batalha,
Que servires a um povo de mortalha!...

Fatalidade atroz que a mente esmaga!
Extingue nesta hora o brigue imundo
O trilho que Colombo abriu nas vagas,
Como um íris no pélago profundo!
Mas é infâmia demais! ... Da etérea plaga
Levantai-vos, heróis do Novo Mundo!
Andrada! arranca esse pendão dos ares!
Colombo! fecha a porta dos teus mares! (ALVES, 1987)

'Sta1|mos2| em 3\ple4|no5| mar...6| Dou7\do8| no es9\pa10\ço A
Brin1|ca o2| lu3|ar4| — dou5|ra6|da7| bor8|bo9|le10|ta; B
E as1| va2|gas3| a4|pós5| e6|le7| co8|rrem9.|.. can10|sam C

Co1|mo2| tur3|ba4 |de in5|fan6|tes7| in8|qui9|e10|ta. B

‘Stamos em pleno mar... Do firmamento
Os astros saltam como espumas de ouro...
O mar em troca acende as ardentias,
— Constelações do líquido tesouro...

Pode-se observar, através desses versos (ALVARES, 1987), que se trata de um poema com versos decassílabos.

Os versos pares são os que rimam entre si, estabelecendo o esquema ABCB de rimas.

Há várias figuras de linguagem, como: “Brinca o luar – dourada borboleta;”, metáfora ou personificação. “Os astros saltam como espumas de ouro...”, novamente metáfora e comparação.

Para Hélio Pólvoa (1975):

> “Esta comparação, primeira metáfora do poema, é perfeita. Parece até que o Poeta pretende renunciar ao descritivo a fim de realizar o poema mergulhado no seu cerne, de dentro para fora, a partir de suas vezes intrínsecas. O luar seria “uma dourada borboleta” porque visto, como se a esvoaçar, do brigue em movimento, a subir e descer sobre as ondas. Mas a interiorização da perspectiva não tarda a se desfazer nos veros de ação. As vagas correm. Os astros saltam. O mar “acende as ardentias”. O brigue corre. O Poeta, da sua órbita privilegiada, vê e descreve.“

Como antítese, “Stamos em pleno mar.... Doudo no espaço”.

Neste versos “Stamos em pleno mar...” , a impressão que temos é que ele se volta a uma grande multidão, verso típico para um poeta que vai à praça declamar sua indignação pela situação dos escravos, característica maior desta geração.

Donde vem? onde vai? Das naus errantes
Quem sabe o rumo se é tão grande o espaço?
Neste saara os corcéis o pó levantam,
Galopam, voam, mas não deixam traço. (ALVES, 1987)

Para Pólvoa,

> Este será o primeiro toque de mistério, a sugestão que há de inquietar o auditório. O quadro panteísta impressiona pela plasticidade. Ao referir-se à “música suave” das vagas, à “doce harmonia da brisa”, à orquestra do mar e ao sibilar dos ventos nas cordas, o Poeta cria nesse enleio do homem com a Natureza as condições que lhe acentuam, a partir da quarta parte, a indignação. As três primeiras partes constituem, assim, uma antítese, provavelmente deliberada, das três seguintes. A poética castroalvina assenta muito no jogo das antíteses. Há um constante paralelismo de ideias e imagens, e esse paralelismo foi acentuado por Eugênio Gomes quanto à composição de Navio Negreiro. O leitor é levado a deduzir que o quadro grandioso descrito no proêmio do poema não pode permitir a nódoa infamante, “este borrão” que é o brigue negreiro.

Albatroz! Albatroz! águia do oceano,
Tu que dormes das nuvens entre as gazas,
Sacode as penas, Leviathan do espaço,
Albatroz! Albatroz! dá-me estas asas.

Aqui se metaforiza o Albatroz como sendo a águia do oceano, como o Leviathan do espaço, e pede-lhe as asas.

> "O recurso, tão habitual na poemática clássica, do apelo às musas, às entidades, encontra aqui uma variante. Castro Alves socorre-se do albatroz a fim de inquirir, mais de perto, o motivo por que o "barco ligeiro" foge "do pávido poeta" (Pólvoa, 1975).

Quem são estes desgraçados A
Que não encontram em vós B
Mais que o rir calmo da turba C
Que excita a fúria do algoz? B
Quem são? Se a estrela se cala, E
Se a vaga à pressa resvala E
Como um cúmplice fugaz, F
Perante a noite confusa...G
Dize-o tu, severa Musa, G
Musa libérrima, audaz!...F

Aqui, tem-se versos em redondilha maior, com sete sílabas poéticas.

As palavras, sobretudo os adjetivos, valem pela carga emotiva. São palavras usadas com todo um impacto para chamar a atenção de todos. O poema passa do motivo às conseqüências. A declamação procura sensibilizar mais ainda as consciências, através da imprecação e da apóstrofe. O Poeta interpela o Deus dos desgraçados. Apela para a fúria das tempestades, noites e astros. Convoca o tufão a varrer dos mares o brigue dos horrores.

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs! (ALVES, 1987)

Neste trecho, o poeta mostra os horrores de uma embarcação que trazia os escravos e que faz da terceira geração a voltada para as injustiças feitas aos escravos. Aqui vemos por que Castro Alves foi chamado o Poeta dos Escravos claramente.

Auriverde pendão da minha terra
Que a brisa do Brasil beija e balança.

Esse final, concebido em forma de estuário, é uma peroração. Ao conclamar os heróis do Novo Mundo, o Poeta deixa no ar, de chofre, toda a carga emotiva do discurso. Os ecos ressoam. Estão predestinados a se reproduzirem nos contrafortes da nossa sensibilidade.

O NAVIO NEGREIRO: ANÁLISE DO CONTEXTO HISTÓRICO

O poema “Navio Negreiro” pertence à fase de Os Escravos, que Castro Alves começou a compor em, ou por volta de 1865, quando ainda no Recife, tocado, sem dúvida, pela atmosfera libertária que empolgava a mocidade acadêmica. Mas, embora trazendo a data de 18 de abril de 1868, ele foi declamado antes, pelo Poeta, no Teatro São José, em São Paulo, no dia 7 de julho daquele ano, e com extraordinário êxito. É possível que Castro Alves o tivesse concluído ou revisto para a ocasião.

Alguns fizeram a Castro Alves a ressalva de ter escrito e declamado ”Navio Negreiro” em plena efervescência republicana, quando já fora extinto o tráfico de escravos africanos para as lavouras do Brasil.

Com o subtítulo de “Tragédia no Mar”, o poema é produto direto da escola romântica de conteúdo liberal. É um poema comprometido com uma ideia em movimento, uma ideia-força que ainda perdura. O tema é realista na sua pungente atualidade, a forma que o reveste segue, porém, o modelo romântico calcado no discurso que se dirige mais ao ouvido, sem aquela densidade e simplicidade de efeitos que marcaria algumas peças castroalvinas de sua fase derradeira. Poeta cênico quando seguia o vôo do condor, Castro Alves descortinava cenários, descrevia horizontes com uma imaginação plástica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É primoroso o período romântico histórico e literário. São amores, dores, paixões reprimidas, lutas de classe e por ideais que cercam o Romantismo no Brasil.

Cada uma das gerações românticas traz consigo um movimento histórico envolvente. Na primeira geração a luta por ideais da burguesia, contra a monarquia. No segundo momento os conflitos subjetivos com seu próprio eu interior, e essa geração, pode-se dizer, é a mais egoísta de todas, afinal, apenas seus sentimentos prevalecem e a dor do mundo parece estar toda em si.

A terceira e mais bela (na minha opinião), a geração condoreira, que maravilha, uma exaltação pelos ideais de liberdade do negro no Brasil. Uma luta pelo fim das mortes e dos maus tratos destinados aos irmãos nossos, uma vez que a população brasileira é uma mistura íntima de várias raças, etnias, cores, falares. Se ainda houvesse escravidão, talvez não houvesse um só brasileiro que não fosse escravo, tamanha é a miscigenação desse país.

Por fim, vale lembrar que Castro Alves, poeta dos escravos, muito nos ensina, com suas belas poesias e com uma forma de luta sem a força das armas, com a força das palavras presas na garganta de muitos que lutavam pela liberdade que se via no Condor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Castro. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro, Ed. Barrister’s; 1987: 1ª edição.

AZEVEDO, Álvares. **Noite na Taverna: texto completo**. São Paulo. Edições de Ouro: 1965.

BARBOSA, Frederico. **Clássicos da Poesia Brasileira: Antologia da Poesia Brasileira Anterior ao Modernismo**. São Paulo. Alex: 1995.

CÂNDIDO, Antônio. **A Educação pela Noite e outros Ensaios**. São Paulo. Ed. Ática: 1987.

COUTINHO. Afrânio. **Introdução a Literatura Brasileira no Brasil**. Rio de Janeiro. Ed. São José Olímpio. 1968: 4ª edição.

COUTINHO. Afrânio. **A Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro. Ed. São José Olímpio. 1986: 3ª edição.

DIAS, Gonçalves. **Canção do Exílio**. São Paulo. Ed. Adonis, 2011.

MARTINS, Patrícia ; LEDO, Teresinha de O.. **Manual de Literatura: Guia Prático da Língua Portuguesa.** São Paulo: DCL, 2001.

NICOLA, José. **Língua, Literatura e Redação**. 8ª edição. São Paulo: Scipione. 1990. Volume 2.

PÓLVOA, Hélio. **Graciliano, Machado, Drummond e outros**. Livraria F. Alves Editora. Rio de Janeiro, 1975.

SIQUEIRA E SILVA, Antônio de; BERTOLIN, Rafael. **Curso Completo de Português**. São Paulo: IBEP, 2001.

TERRA, Ernani; NICOLA, José. **Gramática e Literatura**. São Paulo: 2000. Coleção Novos Tempos.

TUFANO, Douglas. **Estudo de Língua e Literatura**. 1ª edição. Editora Moderna. São Paulo: 1979. Volume 3.

INSERINDO A CRIANÇA ESPECIAL POR MEIO DE BRINCADEIRAS

CLAUDIA REGINA DA SILVA SOUZA
Graduação em Pedagogia. Professor de Educação Infantil na Rede Pública de SP.

RESUMO

Esse artigo mostra desde os primórdios da história, as etapas das brincadeiras e dos passatempos principalmente as infantis com resultados e experiências cotidianas desde o surgimento da escola. Observando as salas de aula, percebe-se a necessidade do lazer na aprendizagem, pois é de maneira prazerosa que os pequenos aprendem e assimilam. A criança manifesta-se melhor pelo ato lúdico e é através deste ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo dentro da convivência social, modificando-se e recebendo outros novos conteúdos a fim de renovar-se a cada geração. Os jogos e as brincadeiras estão presentes e interligados na realidade e cotidiano escolar.

Palavras–chave: Jogos; Brincadeiras; Lúdico; Aprender.

INTRODUÇÃO

Os pequenos alunos, brincar torna-se uma atividade importante na qual elas compreendem o mundo ao seu redor, se expressam e estabelecem relacionamentos. Um dos momentos mais importantes da infância é brincar. Na brincadeira elas passam do mundo real e objetivo para o subjetivo. E, dentro desse histórico enquadra-se também os jogos infantis.

Brincando e ou jogando, elas estão construindo as fundações da futura aprendizagem. Entretanto, enquanto há alguma compreensão da grande maioria dos pais, dos educadores e dos responsáveis pelas políticas de ensino quanto à importância da brincadeira e do passatempo para a criação e o aprendizado de crianças muito pequenas, algumas vezes existe uma falta genuína de entendimento sobre como ela poderia ser apoiada.

Existe evidenciam nacionais e internacionais de neurocientistas eminentes, psicólogos do desenvolvimento e pesquisadores da primeira infância que demonstram a riqueza das recreações e passatempos infantis. São feitas sugestões a respeito de como fornecer experiências enriquecedoras para os pequenos nas brincadeiras física e sociais e porque é essencialmente importante para o desenvolvimento dos primeiros esquemas.

Pensam também como os educadores interagem com os pequenos – a adequação dos

brinquedos e recursos que são oferecidos, a linguagem que é usada e a atitude que é mostrada. A criança era historicamente vista como uma tabula rasa – uma paleta branca que é vulnerável e dependente dos outros, dirigida por necessidades físicas e emocionais. As crianças eram percebidas como aprendizes passivos moldados pelo ambiente; entretanto os resultados das pesquisas neurobiológicas e do desenvolvimento modernas indicam que tais pressupostos são altamente incorretos.

As novas tecnologias nos ajudam a observar, gravar e avaliar o comportamento das crianças segundo a segundo e novas evidências emergiram de tais técnicas de pesquisa, em particular em neurociências, que fornecem percepções surpreendentes que gradualmente transformaram a visão ultrapassada da criança vulnerável e incompetente para aquela da criança pequena como sendo maquinas de aprender.

As crianças são aprendizes interessados e engajados desde o início, aprendendo rapidamente sobre os aspectos de interação pré- linguísticas e seus responsáveis.

O JOGO E SUAS VARIANTES

Os jogos podem ser corporais, já exercitando as forças, já como expressão da energia vital, do prazer da vida, dos sentidos, exercitando os ouvidos, como o passatempo de esconder-se, ou a visão como tiro ao prato, jogos do espirito, da imitação, do pega-pega, jogos como o xadrez, damas, etc., jogos considerados, se bem que raras vezes tem sido dirigidos ao verdadeiro fim, até o espirito e necessidades infantis (Cap. XXIII, p. 205). O brincar, o jogo – o mais puro e espiritual produto dessa fase de crescimento humano – constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea do interno, imediatamente provocado por uma necessidade do interior. É, também, modelo e reprodução da vida total, da intima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam-se as fontes positivas.

A criança que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo a fadiga, chegara seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de sacrificar-se pelo próprio bem e pelos demais. Existe nesse período a mais bela manifestação da vida infantil em que ela joga e se entrega inteiramente ao seu jogo.

Desconsideram-se os jogos infantis como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observa-los e vigia-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente nos jogos espontâneos e livres acontecem nesse momento da infância.

Os jogos dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais intimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período.

No período atual a brincadeira, passatempo, a linguagem constitui os elementos os quais a criança vive, atribui a todas as coisas, vida, sensibilidade e palavra.

APRENDENDO E DESENVOLVENDO POR MEIO DO JOGO

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural.

A criança junta coisas as coisas semelhantes, separa as que não são, não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso.

Isso é o que propõe a criança: mostra-nos, se bem o observamos, a silenciosa atividade infantil.

Chamamo-la infantil, pueril, talvez com certo desdém, porque não a entendemos, porque não temos olhos para vê-la, nem ouvidos para percebe-la, nem, menos ainda, sentimento para sentir como a criança. Estamos como os mortos e nos parece, por isso, morta a vida da criança; não podemos explica-la. Como a saberíamos explicar para a própria criança? Esse seria, portanto, seu desejo, por isso nos procura. Não sabemos falar sobre os objetos que levam a vida infantil, porque estamos mudos, porém não duvidemos de que assim satisfaríamos os mais íntimos anseios da criança, quando nos cerca trazendo-nos o que acaba de encontrar e colocando-o em nossas mãos, desejaria também que soubéssemos interpretar seu próprio ser.

A criança interessa-se por tudo que aconteça no pequeno círculo de sua atividade, por tudo que contribui para aumentar seu mundo tão reduzido, nada é tão insignificante que constitua para ela em verdadeiro descobrimento, porem tudo deve ter vida neste pequeno mundo, nada deve estar sem uso , porque do contrário, obscurecer-se-ia muito o limitado circulo de sua existência.

Porém, a criança gostaria de saber por que lhe interessam as coisas, gostaria de conhecer suas propriedades, para chegar, por esse caminho, a compreender a razão de suas próprias inclinações, a conhecer a si mesma. Por isso, examina os objetos e os observa com todos os sentidos, por isso os quebra e destrói, por isso também, os leva a boca e os morde, ou pelo menos se esforça em mordê-los. Então é repreendida e a consideramos levada e travessa.

Nessa idade, ocupações espontâneas da mesma, mostram uma tripla diferença, ou são imitações da vida e de seus fenômenos, ou são emprego do ensinado, da escola, ou são livres imagens e manifestações do espirito, de toda a espécie e em matéria de toda classe, segundo as leis contidas nos objetos e matérias do jogo, investigando aquelas, seguindo-as e submetendo-se às mesmas, segundo as contidas no homem mesmo, em seu pensamento e sentimento. Em todo o caso, os jogos dessa idade são ou devem ser o descobrimento da faculdade vital, do impulso da vida, produtos da plenitude da vida, da alegria de viver que existe nas crianças.

Esses jogos supõem vida interna, vitalidade e vida real, exterior, em que uma falta ou faltou anteriormente, faltam também os jogos que levam vida, que despertam e elevam a vida. Por isso,

a observação de um jovem que havia jogado muitos jogos durante sua infância e o interior havia se desenvolvido no jogo, como os brotos se desenvolvem dos galhos. Os passatempos os deixaram frios e indiferentes, inativos. “Por que então, dizemos. Essas crianças não podem jogar como nós jogamos?”. Então pensamos o que jogamos?

Entende-se quo o jogo dirige essa idade e desenvolve a criança, enriquecendo de tal maneira sua própria vida, escolar e livre, fazendo com que se desenvolva e manifeste seu interior, como as folhas brotam de um botão, adquirido alegria e mais alegria, a alegria é a alma de todas as crianças.

Outro benefício das brincadeiras e passatempos é o estabelecimento de normas e demarcações que ocorrem naturalmente, e não necessariamente quando impostos por outra pessoa. A construção desses valores é fundamental do ponto de vista da integração da criança na sociedade, aprendendo a interagir e a respeitar o outro.

Estando mais integradas, as crianças vão desenvolve sua capacidade, aprendendo a expressar e a ouvir, a exercer liderança e a ser liderado, ou seja, estarão mais preparadas para controlar suas atitudes e emoções e superar as adversidades que a vida certamente colocará no caminho. Nos dias atuais exigem mais atenção por parte de pais e educadores em relação à influência e à quantidade de passatempos nos aparelhos eletrônicos. Esses estímulos atrapalham o desenvolvimento e prejudicam a capacidade de interação e socialização, fazendo com que os pequenos não se movimentem e que não aconteçam trocas com o espaço ao redor.

CONCEITO DA BRINCADEIRA

O melhor sinônimo de brincadeira é divertimento. Entreter alguém, que necessariamente não precisa ser uma criança. Brincadeira, espaço infantil essa é a associação imaginada. Atividades que colaboram para o crescimento dos pequenos e lazer para os maiores.

A ligação acontece com a liberdade sobre diversas atividades, atividades estas que participam do aprendizado e na formação da identidade, no trabalho da evolução da imaginação.

Através das brincadeiras, elas desenvolvem a sociabilidade, expressa suas ideias, demonstram suas emoções. Diferente do jogo, as brincadeiras unem e não existem competição, nem estresse, a alma fica leve.

Independentemente da classe social, raça, a brincadeira é de todos aqueles que quiserem participar. Todos esses detalhes levam ao processo brincadeira uma especificidade motivadora.

Muda-se do mundo real e objetivo para o subjetivo, tudo pode ser aproveitado para se iniciar uma brincadeira. Pode-se usar todo tipo de elementos para iniciar uma brincadeira e, para os pequenos, latinhas, tampinhas, bolas e outro objetos fazem um trabalho muito lúdico.

O que acontece em uma brincadeira sempre é de forma espontânea. Fantasia, imaginação e realidade misturam-se e cria-se novas interpretações.

O professor pode aproveitar esses momentos para fazer um trabalho pedagógico, estimulando

a afetividade, despertando o interesse e orientando sobre a vivência.

Dentro das brincadeiras utiliza-se a cultura e conhecimento, e busca-se trabalhar o folclore, dependendo muito da cultura de cada região. As crianças aprendem brincando muitas vezes acompanhando o trabalho de seus pais e completa-se com as brincadeiras dentro do espaço escolar.

Diferenças entre jogo e brincadeiras é que o jogo propõe disputa e brincadeira é o ato ou efeito de entreter-se ou distrair-se. Brincadeira também colabora para desenvolver habilidades sociais.

A brincadeira livre é natural nas crianças. Ao imaginar que as crianças nascem sabendo brincar, que não precisam aprender, que brincam em todo lugar e com o que existe, concluem inadequadamente que nada precisa ser feito. As brincadeiras livres devem ocorrer em ambientes planejados para essa finalidade, de modo que elas as crianças possam observar durante esse processo experiências de cuidado com o corpo, capazes de lhes propiciar bem-estar e oportunidade de auto-organização.

Cada criança é diferente da outra. Uma vive no centro, outra na periferia, em bairros nobres ou populares. Algumas vivem em famílias que falam outras línguas, tem hábitos alimentares e formas de brincar que são diferentes, porque trazem a cultura de outros países. Enfim, todas são crianças, mas diferentes na forma de falar, pensar, relacionar-se e até de brincar. Desta forma, um agrupamento da mesma faixa etária pode ter interesses comuns específicos, mas a singularidade de cada criança precisa ser respeitada. Para aprender novas formas de brincar, as crianças precisam ter contato diário com outras crianças não só do seu agrupamento, mas com as mais velhas em espaços de dentro e fora da instituição infantil.

A BRINCADEIRA E A PROPOSTA CURRICULAR

Um currículo que adota a brincadeira como eixo precisa valorizar a dimensão brincante e brincalhona da professora como condição importante. Essa atitude da professora é essencial para criar vínculos com a criança e para organizar situações nas programações curriculares, em que as interações e a brincadeira estejam presentes. Desenvolver um currículo por meio da brincadeira é diferente de um currículo de conteúdos disciplinares.

O brincar requer uma condição: é a criança a protagonista que faz a experiência. A abordagem disciplinar geralmente favorece a ação do adulto, que explica ou faz a demonstração do significado do conceito e não requer, necessariamente, a ação dinâmica e ativa das crianças.

Propostas curriculares que valorizam o brincar levam crianças a experimentarem situações que impliquem a compreensão de noções como peso, quando elas brincam com uma balança, ou na gangorra do playground, quando duas crianças com pesos diferentes brincam juntas.

Quando se oferece no espaço da brincadeira com água, tubos, bolas, petecas, as crianças experimentam diferentes situações, observam e fazem suas reflexões. Os significados das profissões podem ser experimentados quando as crianças entram no faz-de-conta, assumindo personagens adultos do mundo do trabalho. Para isso, é necessária uma equipe pedagógica com perfil brincalhão, que programe espaços, materiais e tempo para que, por meio das brincadeiras e interações,

as crianças possam compreender o mundo ao seu redor.

Adotar o brincar como eixo da proposta curricular significa compreender que é a criança que deve iniciar a experiência. Toda educação tem valores. Para ter raízes na cultura é preciso que a educação inclua os valores da comunidade na qual está inserida. Cada comunidade deve ter o direito de escolher para suas creches propostas curriculares que reflitam os valores de seu povo e espelhem as escolhas do grupo.

A qualidade da educação infantil depende da integração entre a creche, a família e a comunidade. Essa integração pode ser feita por meio da circulação das brincadeiras. Assim, aproveita-se a diversidade da cultura lúdica das famílias e da comunidade e, ao mesmo tempo, propicia-se às crianças a manutenção de suas identidades culturais.

IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Bola é um brinquedo universal carregado de magia, que pode ser feita de tecido, jornal, palha, madeira, borracha ou plástico. Ela penetra no universo infantil e oferece oportunidade para manipulação, exploração, desenvolvimento de habilidades, mas, especialmente, para estabelecer relações sociais com os outros, compreensão e recriação de regras e expressão da cultura lúdica. Seja na zona urbana ou rural a bola está presente nas brincadeiras infantis.

Brincadeira é um lugar para a participação guiada. Em algumas culturas as crianças experimentam a brincadeira como uma característica central de um conjunto de interações que são focadas nas crianças, seus pais e outros adultos em casa e em ambientes educacionais e de saúde. Em outras culturas a brincadeira é mais periférica e acontece junto com o envolvimento da criança nas ocupações diárias de trabalho de suas famílias e comunidades.

Enquanto ela ainda é uma característica significativa das experiencias dessas crianças, as interações na brincadeira são diferentes, mais frequentemente envolvendo outras crianças ao invés de adultos, com a criança participando das atividades dos outros ao invés de adultos, com a criança participando das atividades dos outros ao contrário de participar de atividades descontextualizadas focadas na criança dentro de ambientes especializados para os mesmos.

A brincadeira dentro da comunidade de prática é fundamental para estabelecer e explorar aspectos da identidade pessoal incluindo as identidades de gênero e culturais. Entretanto, ambientes educacionais e de saúde também constituem comunidades de prática e promovem um conjunto específico de práticas culturais. As experiências das brincadeiras dentro desses ambientes contêm o potencial tanto de apoiar e valorizar as identidades que as crianças trazem com elas, quanto de marginalizar e rejeitar aquelas identidades. Ambos têm consequências duradouras para a criança e para a sua autoimagem em desenvolvimento tanto como pessoa e quanto como aprendiz. O relacionamento adulto-criança dentro do ambiente educacional e de saúde não é uma relação justa. Os adultos inerentemente possuem mais poder seja qual for o modo como decidem exerce-lo. Os adultos podem controlar o uso do tempo e de espaço, os recursos fornecidos, a linguagem e discursos disponíveis para a expressão dos pensamentos, ideias e sentimentos. Os modelos adultos,

entretanto, também são fortemente influenciados por pressões externas dos pais, outros profissionais, documentos oficiais e a sociedade como um todo. Treinamento, experiência e interpretação individual da teoria e conhecimento prático são ferramentas poderosas.

Um aspecto da cultura profissional, semelhantemente ao habitus, o “conhecimento prático” é um conjunto de pensamentos, valores e comportamentos, mas nessa instancia ela é compartilhada entre membros de uma profissão (por exemplo, professores, médicos) e é adquirido através de treino e de uma frequente associação entre profissionais.

Como resultado, diferentes profissionais desenvolvem e seguem suas próprias agendas quanto à brincadeira de modos diferentes. Práticas como a construção e o uso de andaimes oferecem modelos que exploram como o poder e o controle podem ser compartilhados entre adultos e crianças na brincadeira dentro e fora do ambiente escolar. Entretanto, a consideração de aspectos controversos, da brincadeira infantil, como a brincadeira de guerra, de armas e de super-heróis, ilustra como, apesar da distribuição desigual de poder, as crianças podem ainda seguir suas próprias condições para a brincadeira. Além disso, o fato de que as crianças consistentemente perseguem tais brincadeiras mesmo quando os adultos vão a longas distancias para preveni-las disso, também apresenta questões desafiadoras para os profissionais. Isto é especialmente significativo quando o poder e o controle dos adultos sobre as regras das brincadeiras podem afetar desproporcionalmente grupos específicos e, com frequência, grupos de crianças já com algum tipo de desvantagem.

Os profissionais da educação e da saúde pode acomodar diferentes modelos de brincadeiras. Tudo depende afinal da filosofia e da abordagem pessoal do profissional, do ambiente, da atitude, da experiência e da diversidade na sociedade em questão. A perspectiva sociocultural apoiaria uma visão na qual a participação como membro completo da sociedade apoia o desenvolvimento de uma identidade social, cultural e de gênero completa. Isso pode ser desafiador para profissionais lidando com brincadeiras potencialmente difíceis que envolvam questões como violência ou comportamentos de gênero que vão contra as aspirações da sociedade para as crianças e a infância.

Entretanto, na sociedade moderna culturalmente diversa que existe na Grã-Bretanha, acomodar a diversidade se estabelece como parte do dever fundamental dos profissionais de promover igualmente e oportunidade. Isso significa que cada profissional precisa estar atento às diferenças e semelhanças sociais, culturais e de gênero que cada criança traz para o ambiente e ao fato de que ambos são aspectos da identidade essencial e em desenvolvimento da criança.

O envolvimento entre o passatempo e o comportamento torna-se um ponto comum

para os cientistas. Seres humanos de qualquer idade apreciam o lazer e enquetes sobre esse tema demonstram um grande avanço no estudo das variantes humanas.

Busca-se entender o funcionamento na aprendizagem e no desenvolvimento. Portanto, teses sobre o passatempo focam em funções que de diferentes maneiras promovem no adulto e nos jovens, dentro dessa área estudada.

O papel do jogo é o de possibilitar que o aluno tenha várias experiências sociais e que possa se desenvolver como uma pessoa de responsabilidade. No entanto isso não acontece mediante um

ensino que desvaloriza e que modifica o espaço e o tempo. Segundo Hurtado (2001) afirma que o desdobramento tem que ser acompanhado desde os primeiros anos, buscando experiências de comunicação com os adultos e com as demais pessoas em seu meio, para facilitar a realização de todas as suas atividades diárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante trabalhar novas metodologias de ensino que desperte o interesse do aluno contribuindo para a formação do mesmo através do professor, da escola com propostas de metodologias diferenciadas por meio de recreação e passatempo.

Compreende-se que as práticas educativas lúdicas favorecem o processo de experiência e pratica, proporciona ao menor, melhor rendimento no aprendizado e a sua interação de forma espontânea, na qual os jogos podem transmitir noções de conceitos e conhecimentos acerca de qualquer assunto, utilizando-se de recursos alternativos que estejam inseridos no contexto social da criança de maneira à relacionar a realidade da mesma com materiais que possibilitem uma aprendizagem significativa da relação de seu conhecimento de mundo.

Os conceitos e concepções fundamentais nos levaram diferenciar brinquedos, brincadeiras e jogos, enfatizando a importância do lúdico para o educando.

No lúdico se contempla os jogos, brinquedos e brincadeiras, para que o aluno sempre adquira novos conhecimentos dentro dessa estratégia de ensino. O discente se expressa de diferentes formas e se utiliza principalmente dos jogos, brinquedos e brincadeiras para se expor, exteriorizando seu íntimo, suas ideias e conhecimentos prévios.

O lúdico, os jogos, brinquedos e brincadeiras, apesar da grande semelhança, possuem especificidades próprias que merecem ser exaltadas. A afinidade da teoria com a prática também se faz fundamental pois adquirir conhecimentos, estar em constante formação e possuir bases para o ensino torna ainda mais significativa a realidade escolar. É possível notar que o lúdico traz benefícios tanto para o professor quanto para o aluno, pois provoca interação e trocas de aprendizado.

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão dos jogos e brincadeiras como processo de desenvolvimento na Educação, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança. Por fim, iremos identificar a contribuição dos jogos e brincadeiras como, ferramentas de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na educação infantil, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades. Segundo o Referencial Curricular Nacional para educação infantil , o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, além de desenvolver capacidades como atenção, imitação, memória, imaginação e socialização. De que forma o uso de jogos e brincadeiras podem ajudar no desenvolvimento da criança na Educação Infantil? A partir dessa questão podemos pensar como o professor sendo mediador fará com que esses instrumentos contribuam para a formação

de valores sociais como o respeito, cooperação, interação e auxiliando também na construção do conhecimento de tal forma que a criança a leve para a vida toda. Acreditamos que a partir dos jogos e brincadeiras as crianças se desenvolvem de uma maneira mais prazerosa. Através dessa pesquisa queremos de alguma forma colaborar com o corpo docente a introduzir essas ferramentas no seu dia a dia, colaborando assim com o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e integral das crianças na Educação Infantil. Sabemos que se isolarmos as crianças das brincadeiras estaremos ignorando esta fase de descoberta e dos conhecimentos. Quando a criança entra na escola já carrega uma ampla bagagem de conhecimentos prévios. As crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

Almeida, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

Andrade, S. S. **O lúdico na vida e na escola: desafios metodológicos**. Curitiba: Appris, 2012.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental**. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto.** Brasília: MEC/SEF, 1998.3V.

Brasil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Mec./Seb, 1998. 1,2 e 3.

Cury, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

Freinet, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Trad. Silva Letra. 4 eds. Lisboa: Estampa, 1975.

Froebel, Friedrich. **O pedagogo dos Jardins da infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Gil, Antônio Carlos. **Técnicas e Métodos s de Pesquisa Social**. 5 eds. São Paulo: Atlas,1999.

Huizinga, Johan Homo Ludens. São Paulo: **Perspectiva**, 1990.

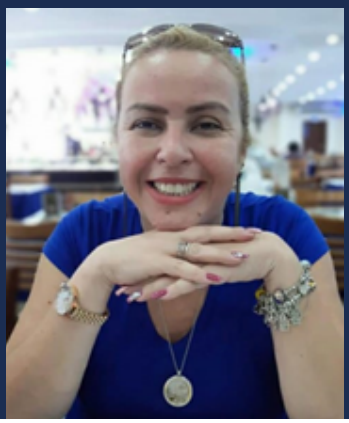
Marcelino, Nelson de Carvalho. **Pedagogia da Animação.** São Paulo: Papirus, 1990.

Piaget, Jean. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

Kishimoto, Tizuco Morchida – **Jogos Tradicionais Infantis – O jogo, A criança e A educação**. Ed. Vozes,1993.

Kishimoto, Tizuco Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** Ed. Vozes, 1993**.**

O CONCEITO DA ARTETERAPIA PARA A ESCOLA, ALUNO E PROFESSOR



CRISTIANE QUEIROZ DE ALMEIDA
Graduação em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento pela Faculdade IMPEMIG - Instituto Pedagógico de Minas Gerais (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Céu Três Lagos e Professora de Ensino Fundamental I na E.E. Pres. Tancredo de Almeida Neves.

RESUMO

A Arteterapia possibilita ao participante estabelecer uma conexão direta com suas necessidades inconscientes. Pois ao se trabalhar, através das linguagens plásticas, ele materializa o que transborda do seu inconsciente, transpondo imagem concreta. Assim a Arteterapia pode constituir-se em uma terapêutica capaz de participar de uma rede de recursos terapêuticos preciosos para a melhoria da qualidade de vida daqueles que precisam estar bem para poderem atender e auxiliar a outros. O Objetivo geral deste o trabalho foi de descrever de que forma a Arteterapia oportuniza aos professores, através das linguagens expressivas da Arte, momentos de saúde e maior qualidade de vida, a fim de melhor poderem cuidar de si e daqueles que necessitam de seus cuidados. A questão principal deste é amar incondicionalmente o processo de educar, seja na escola ou em casa, contribuindo para a aproximação da família, escola e comunidade, melhorando a qualidade do ensino e a qualidade de vida do envolvido diretamente, o aluno. Concluo que como professora, após ter posto a Arteterapia em prática, me sinto tranquila e confiante para enfrentar as dificuldades do dia a dia e consegui expressar de forma prazerosa, questionando-me, reencontrando-me e, desta forma, atuando de forma mais integrada e consciente no local em que trabalho, dentro da escola como um dos milhares de Cuidadores existentes no mundo inteiro.

Palavras-chave: Arteterapia; Educar; Linguagens; Professor.

INTRODUÇÃO

A Arte faz parte da história e da humanidade, desde o início dos tempos até os dias de hoje, onde a Arteterapia passou a ser considerada profissão no século XX.

Hoje em dia a Arteterapia é desenvolvida em hospitais e em instituições que resgatam a qualidade de vida do indivíduo.

Nos dias de hoje, a Arteterapia não é somente desenvolvida em hospitais, e sim em várias instituições visando resgatar a qualidade de vida do indivíduo e o processo ensino aprendizagem, desde os anos iniciais de aprendizagem até infinitas idades.

Exigindo que pais e alunos trabalhem em conjunto, o papel da escola é envolvê-los sempre,

no seu dia a dia e principalmente no cotidiano escolar e familiar, resgatando o humanismo na educação através da Arteterapia.

A Arteterapia tem como principal objetivo atuar como um catalisador, favorecendo o processo terapêutico, de forma que o indivíduo entre em contato com conteúdo internos e muitas vezes inconscientes, normalmente barrados por algum motivo, assim expressando sentimentos e atitudes até então desconhecidos.

A Arteterapia resgata o potencial criativo do homem, buscando a psique saudável e estimulando a autonomia e transformação interna para reestruturação do ser.

Propõe-se então, a estruturação da ordenação lógica e temporal da linguagem verbal de indivíduos que preferem ou de outros que só conseguem expressões simbólicas. A busca da terapia da arte é uma maneira simples e criativa para resolução de conflitos internos, é a possibilidade da catarse emocional de forma direta e não intencional.

O QUE É ARTETERAPIA?

Arteterapia é um processo terapêutico que se serve do recurso expressivo a fim de conectar os mundos internos e externos do indivíduo, através de sua simbologia. Variados autores definiram a Arteterapia, todos com conceitos semelhantes no que diz respeito à auto expressão.

É a arte livre, unida ao processo terapêutico, que transforma a Arteterapia em uma técnica especial. Segundo a Associação Brasileira de Arteterapia, é um modo de trabalhar utilizando a linguagem artística como base da comunicação cliente-profissional. Sua essência é a criação estética e a elaboração artística em prol da saúde.

CONCEITOS DA ARTETERAPIA

A prática da Arteterapia pode ser baseada em diferentes referenciais teóricos, como a Psicanálise, a Psicologia Analítica, a Gestalt-terapia, dentre outras abordagens advindas especialmente do campo da Psicologia, que considera fundamental a compreensão do arteterapeuta acerca do ser humano. Desta forma, os conceitos em Arteterapia diferenciam-se amplamente conforme a abordagem seguida pelo arteterapeuta.

No caso da prática arteterapêutica pautada na Psicologia Analítica, aponta-se que, para Jung, a arte tem finalidade criativa, e a energia psíquica consegue transformar-se em imagens e, através dos símbolos, colocar seus conteúdos mais internos e profundos. De acordo com o pensamento junguiano, deve-se observar os sonhos, pois são criações inconscientes que o consciente muitas vezes consegue captar, e junto ao terapeuta pode-se buscar sua significação.

No volume XI de Obras Completas de Freud, ele relata que frequentemente experimentamos os sonhos em imagens visuais, sentimentos e pensamentos, sendo mais comum na primeira forma.

E parte da dificuldade de se estimar e explicar sonhos deve-se à dificuldade de traduzir essas imagens em palavras. Muitas vezes, quando as pessoas sonham, dizem que poderiam mais facilmente desenhá-los que escrevê-los. De acordo com escritos freudianos, as imagens escapam com mais facilidade do superego do que as palavras, alojando-se no inconsciente e por este motivo o indivíduo se expressa melhor de forma não verbal.

A necessidade da comunicação simbólica origina-se deste pressuposto, como forma de autoconhecimento no tratamento terapêutico. Quanto à Arteterapia de Orientação Psicanalítica, um autor que traz importantes contribuições teóricas é Donald Woods Winnicott. Ele foi um pediatra e posteriormente psicanalista inglês que desenvolveu uma teoria sobre o desenvolvimento emocional que dava grande importância para a criatividade como um elemento atrelado à Saúde. Além disto, instaurou o recurso do grafismo nos atendimentos que realizada, denominando a técnica criada como Jogo do Rabisco. É um autor que dá grande importância para a relação estabelecida entre paciente e terapeuta, mais do que para a verbalização de interpretações dos possíveis conteúdos inconscientes que podem estar presentes nas produções.

Partindo do princípio de que muitas vezes não se consegue falar a respeito de conflitos pessoais, a Arteterapia propõe recursos artísticos para que sejam projetados e analisados todos esses processos, obtendo-se uma melhor compreensão de si mesmo, e podendo ser trabalhados no intuito de uma libertação emocional.

A Arteterapia baseia-se na crença de que o processo criativo envolvido na atividade artística é terapêutico e enriquecedor da qualidade de vida das pessoas. Por meio do criar em arte e do refletir sobre os processos e os trabalhos artísticos resultantes, pessoas podem ampliar o conhecimento de si e dos outros, aumentar a autoestima, lidar melhor com sintomas, stress e experiências traumáticas, desenvolver recursos físicos, cognitivos, emocionais e desfrutar do prazer vitalizador do fazer artístico.

As linguagens plásticas, poéticas e musicais, dentre outras, podem ser mais adequadas à expressão e elaboração do que é apenas vislumbrado, ou seja, esta complexidade implica na apreensão simultânea de vários aspectos da realidade. Esta é a qualidade do que ocorre na intimidade psíquica: um mundo de constantes percepções e sensações, pensamentos, fantasias, sonhos e visões, sem a ordenação moral da comunicação verbal do cotidiano.

Uma obra de arte consegue, por si só, transmitir sentimentos como alegria, desespero, angústia e felicidade, de maneira única e pessoal, relacionadas ao estado espiritual em que se encontra o autor no momento da criação.

A utilização de recursos artísticos (pincéis, cores, papéis, argila, cola, figuras, desenhos, recortes, etc.), tem como finalidade a mais pura expressão do verdadeiro self, não se preocupando com a estética, e sim com o conteúdo pessoal implícito em cada criação e explícito como resultado final. Contudo, as técnicas de utilização dos materiais, acima citados, são para simples manuseio dos mesmos, e não para profissionalização ou comercialização.

A ARTETERAPIA NO AMBIENTE ESCOLAR

A arte é, entre todas as atividades, a que agrega de modo mais eficiente os aspectos racionais e criativos do ser humano. Ao desenvolver uma atividade artística, o sujeito não só estará interferindo na realidade, como também estará estruturando-se de forma mais adequada, saudável e eficiente.

Através das diversas manifestações artísticas, as pessoas podem se expressar de uma forma própria e singular e superar as mais diversas barreiras da comunicação.

Utilizando-se de todas as expressões artísticas e com recursos simples e muito eficientes a arte terapia favorece o desenvolvimento e à superação de limitações pessoais, buscando-se assim o aumento do repertório de habilidades, a melhor estruturação da personalidade, o aumento do horizonte de interesses, a composição de novos objetivos e a melhor habilidade em lidar com os seus próprios conflitos.

Muitas instituições voltadas para a inclusão social utilizam a arte, como importante meio educacional. Onde outras metodologias falharam a arte alcançou resultados significativos, principalmente ao atrair espontaneamente meninos e meninas para outras atividades educativas e sociais.

Ferraz e Fusari, diz que:

> “A educação escolar deve assumir, através do ensino e da aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade, à responsabilidade de dar ao educando o instrumento para que ele exerça uma cidadania mais consciente, crítica e participante”. (Ferraz e Fusari, 1993, p. 33 e 34).

Através de um projeto educativo escolar, integrando todas as disciplinas é possível junto com o professor de artes, trabalhar de forma significativa com o objetivo de atrair alunos para que possam desenvolver a aprendizagem, e recuperar sua autoimagem.

Atividades simples tais como a hora do conto, desenhos, interpretação oral e escrita, dramatização dos personagens, ou seja, através de arte terapia interativa.

A utilização de recursos artísticos para auxiliar o desenvolvimento de conteúdos escolares específicos vem-se expandindo cada vez mais, com o foco do trabalho pedagógico na aprendizagem do aluno. Os cursos de formação de professores procuram enfatizar atividades didáticas que privilegiem a ação do aluno e, nesse sentido, atividades artísticas são excelentes recursos, uma vez que a arte vem ocupando significativo espaço na formação humana, desde o início das civilizações até a atualidade.

No entanto, sabemos que a arte é um elemento muito importante na vida de cada pessoa e que o educador, de modo especial, pode munir-se, através da arte, de uma riqueza inestimável de recursos que auxiliem sua tarefa educativa, principalmente a partir do momento em que se conscientize de que pode e é interessante que trabalhe, também, sua própria onipotência, reestruturando a concepção de saber, que não se restringe ao lógico-matemático, mas abarca todos os tipos de inteligência e lhe possibilita a busca de diferentes maneiras de transmitir a mesma mensagem, aproveitando todas as possibilidades que o repertório de conhecimentos e emoções do aluno traz.

Assim, com lucidez, compromisso e responsabilidade, práticas e vivências são utilizadas para trabalhar os bloqueios de aprendizagem e a construção dos conceitos. Dessa forma, o docente não vai negar a inteligência do outro, mas dispor-se a percebê-la, a identificar qual canal prioritário é

utilizado para conhecer o mundo, analisá-lo, aprender. Vai valorizar o aprendente e apostar na sua aprendizagem, investir na sua formação, utilizar a expressão artística para estimulá-lo a exprimir, sem receios, sem censuras, sem se importar com talento ou capacidade criativa, seus sentimentos e emoções, fazendo, posteriormente, a interpretação do que pode exprimir através da criação artística.

Educadores já despertos para tais possibilidades refletem, dirigem o olhar, também, para suas próprias vivências: analisam os respectivos sentimentos, procedimentos, reações, procurando enxergá-los com equilíbrio, pesando as adequações e inadequações, flexibilizando, dando-se oportunidade de investir, falhar, acertar, negociar, aceitando-se como seres em transformação, eternos aprendizes que interagem com o aluno, ensinando e, ao mesmo tempo, aprendendo. Nesse processo, se enriquecem e, utilizando o recurso da arte como mediadora do diálogo interno, da visão de mundo, de professor, de escola e de si mesmos se aperfeiçoam, ampliam a própria visão e possibilidades, se embelezam.

Durante esse processo amadurecem revêem todo o conteúdo que desenvolvem em suas aulas, analisam, refletem sobre os entraves encontrados, não como vítimas do processo, mas como coautores, e relativizam, quer seus acertos, quer as falhas, percebendo que a ótica pela qual analisavam o mundo era mais rígida e deixava de beneficiar seja a si mesmos, seja aos seus interlocutores. Interessando-se pela arteterapia, utilizando seus recursos, estão flexibilizando e dando oportunidade ao aparecimento de perspectivas que antes nem percebiam ou, quando percebiam, desconsideravam.

O Educador de Arteterapia, deve pesquisar constantemente, buscar fundamentação teórica para embasar sua aprendizagem e seu trabalho, para poder discriminar suas possibilidades de cooperação e complementaridade, bem como contemplar um outro lado seu e perceber a transformação pela qual está passando; perceber as vivências que lhe estão permitindo trabalhar a autoimagem, bem como a percepção de que é positivo investir em comportamentos que não polarizem, mas ajudem a relativizar e amadurecer.

É importante que cada educador/arte terapeuta esteja desperto, atento à dinâmica da escola como um todo e da sala de aula em particular, cônscio de que é fundamental para o processo de identificação, valorizar personagens com traços de sabedoria e perspicácia, que usem estratégias para convencer os oponentes, vencendo pela sutileza e não pela força física; ciente de que nenhum herói sozinho dá conta de toda a diversidade, mas que, de acordo com a situação, cada uma das forças heroicas (prazer, competição, força, sabedoria, colaboração, complementaridade) deve ser resgatada/convocada, para agir na superação dos obstáculos, na transformação e evolução da própria atuação.

Nesse sentido as atividades de arteterapia estimulam à desinibição, o autoconhecimento, a criatividade, levando os participantes a uma sensação de integração com o mundo que instiga à resolução de conflitos pessoais, à melhoria do relacionamento social e desenvolvimento harmônico da personalidade.

A arteterapia pode ser utilizada como elo de interação entre os vários campos do conhecimento, colaborando sobremaneira na construção da interdisciplinaridade no âmbito da escola, elaborando a comunicação entre as possibilidades e limites próprios da ciência e a expressiva liberdade de criação

da arte; fazendo ligações entre anseios gerados pelo mundo atual com o mais remoto passado, enfim promovendo o desenvolvimento do potencial humano através de situações que favoreçam a leitura do mundo de maneira ampla, rica e profunda.

A IMPORTÂNCIA DA ARTETERAPIA PARA AS CRIANÇAS

É muito importante para o ser humano, principalmente em sua fase inicial da vida, onde sua personalidade está sendo formada, que ele possa ter contato com atividades que proporcionem estímulo à sua criatividade.

O curso de arte para crianças busca desenvolver nos futuros adultos uma capacidade criativa e intelectual aguçada e preparada para as situações do dia-a-dia.

Tendo como base o desenho, a pintura e as experiências tridimensionais, o curso visa desenvolver o potencial criativo da criança, através de oficinas semanais. É estruturada pelas questões temáticas que envolvem o homem, o ambiente, a natureza, a história, a tecnologia e pelos conceitos do fazer artístico.

Enfatizando o cuidado com o meio ambiente, as crianças aprendem a reutilizar embalagens plásticas e metálicas, transformando o lixo em obras de arte personalizadas. Aprendem a ver e expressar a linha, a cor, o espaço, o volume, os grafismos e texturas, através do desenho e da pintura. Aprendem noções de história da arte, composição e pesquisa de materiais expressivos. Desenvolvem esses conteúdos através da análise e estudo das obras de artistas, movimentos ou períodos artísticos diferenciados.

O desenho tem papel fundamental na formação do conhecimento e requer grande consideração no sentido de valorizar desde o início da vida da criança, considerando a bagagem que traz de casa, assim como seu próprio dia-a-dia.

O ato de desenhar deve ser considerado um fator essencial no processo do desenvolvimento da linguagem, bem como uma espécie de documento que registra a evolução da criança.

A criança ao desenhar desenvolve a auto expressão e atua de forma afetiva com o mundo, opinando, criticando, sugerindo, através da utilização das cores, formas, tamanhos, símbolos, entre outros.

É de ressaltar que o professor deve oferecer para seu aluno a maior diversificação possível de materiais, fornecendo suportes, técnicas, bem como desafios que venham favorecer o crescimento de seu aluno, além de ter consciência de que um ambiente estimulante depende desses fatores colocados, permitindo a exploração de novos conhecimentos.

Partindo do pressuposto de que não são oferecidos tais suportes, a tendência é que o aluno bloqueie sua criatividade, visto que não lhe foram oferecidas tais condições.

A importância de valorizar o desenho desde o início da vida da criança se dá pelo fato da necessidade que o universo infantil tem em ser estimulado, desafiado, confrontado de forma que

venha enriquecer as próprias experiências da criança.

Valorizando a arte, ou seja, o desenho na escola, o professor estará levando o aluno a se interessar pelas produções que são realizadas por ele mesmo e por seus colegas, bem como por diversas obras consideradas artísticas a nível regional, nacional e internacional.

Enquanto mediador do conhecimento, o professor é essencial para incentivar o aluno, seja ele pelo caminho da arte ou por outra área do conhecimento, oferecendo os melhores suportes, de forma que venha a somar no crescimento e formação do mesmo.

A arte tem uma grande importância na educação escolar e em geral ela tem função indispensável na vida das pessoas desde o início das civilizações, tornando-se um fator essencial de humanização.

Para (MARTINS, M. et al, 1998, p.57):

> "Cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o reapresenta à sua maneira, sob o seu ponto de vista, utilizando formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário".

De acordo com Ferraz e Fusari (1999, p. 16), "a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo".

Por esse prisma, consideramos que a Arte deixe de ser apreciada como uma atividade e passe a ocupar a categoria de disciplina de Arte, para que ela passe a ser mais do que algo para ser tratado só na escola, mas algo que provoque mudanças de comportamento.

O PROFESSOR EDUCADOR NA PRÁTICA DA ARTERAPIA

Durante todo o seu desenvolvimento expressivo a criança conhece e aprimora saberes, técnicas e sensações, construindo assim, sua poética pessoal. É nesse aprimorar/construir que se faz necessária uma boa prática pedagógica desenvolvida pelo professor.

> Podemos concordar com Ferraz e Fusari (1999, p. 49) quando explicam que "no encontro que se faz entre cultura e criança situa-se o professor cujo trabalho educativo será o de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos". O papel do professor é mediar os conhecimentos, apresentar novos saberes aos que a criança já possui.

Tudo o que ela adquire, seja por intermédio do professor ou do seu meio (família, colegas, sociedade), ajuda no desenvolvimento de suas expressões e percepções. O professor como principal mediador dos conhecimentos, precisa apresentar à criança situações que lhe possibilitem ampliar e enriquecer suas experiências, de modo prazeroso e lúdico.

> De acordo com os BNCC – Artes (1997, pp.47 e 48) "aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado", dessa forma é função do professor escolher quais os recursos didáticos mais eficientes para expor os conteúdos, "observando sempre à necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz".

Vários fatores são importantes para que as aulas sejam significativas para as crianças, como

ter um ambiente estimulante e desafiador, acolher o que os alunos trazem e trabalhar com o cotidiano das crianças, ou seja, com o repertório oferecido pela comunidade. (BNCC – Artes, 1997).

> De acordo com os BNCC – Artes (1997, p. 110), o professor é um "criador de situações de aprendizagem". Ele é o incentivador, estimulador, o profissional que trabalha para que suas aulas sejam significativas para seus alunos.

O professor de Arte precisa estar atento ao trabalho que está desenvolvendo com seus alunos, analisar se está ajudando a desenvolver mais sua percepção, buscando assim a construção de sua poética pessoal, pois:

> [...] valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, "falas", sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam idéias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo professor de arte. Essas atitudes poderão abrir espaço para o imaginário (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 118).

É necessário que o educador analise e valorize o processo e não o produto final incentive o aluno a buscar e criar, a se sensibilizar com as cores, gestos e sons. O trabalho do professor é incentivar e valorizar a imaginação dos alunos, ouvir e ver o que já sabem fazer.

Segundo as autoras Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 118), "é exercitando esse pensar imaginativo que podemos encontrar soluções inovadoras e ousadas, seja no campo da ciência, seja no da arte".

Já o autor Jorge Larrosa (2003, pp. 51 e 52), nos apresenta uma definição de professor um pouco mais poética. Afirma que professor é "alguém que conduz alguém até si mesmo" e, se olharmos para nossa vida encontraremos "alguém que, sem exigir imitação e sem intimidar, mas suave e lentamente, nos conduziu até nossa própria maneira de ser".

Após essas definições podemos dizer que o bom professor é aquele que se empenha no que faz e que tem como objetivo o crescimento e o desenvolvimento de seus alunos.

> O professor nas aulas de Arte deve visar o desenvolvimento da poética do aluno e do seu modo de se expressar, não de forma impositiva, mas incentivando suas produções. É preciso estar atento, pois de acordo com os autores Lowenfeld e Brittain (1970, p. 78), "um mau professor é pior do que não haver professor algum".

Ao conduzir o aluno a si mesmo, o professor pode trabalhar estimulando o desenvolvimento de sua criatividade, o que facilitará a construção de sua poética pessoal e de sua forma de ver, sentir e se expressar no mundo.

> Para Lowenfeld e Brittain (1970, p. 48) "as crianças que ficam inibidas em sua criatividade, por regras ou forças que lhe são alheias, podem retrair-se ou recorrer à cópia ou ao desenho mecânico". Para que isso não ocorra é importante o trabalho do professor como mediador e incentivador.

A poética pessoal, assim como a criatividade e o gosto pela arte, só será desenvolvida se fizerem sentido para a criança.

> Para Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 128) [...] o que „decoramos "ou simplesmente copiamos mecanicamente não fica em nós. É um conteúdo momentâneo, por isso conhecimento vazio que no decorrer do tempo é esquecido. Não faz parte de nossa experiência. Só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós.

As aulas de Arte precisam ser significativas. O professor precisa conhecer seus alunos, partir de suas preferências, do que já sabem e ampliar o seu repertório. Para isso ele pode levar para a aula materiais diferentes, incentivar as produções dos alunos, questionar qual o significado do que fizeram e propor situações problemas para que busquem diferentes respostas, novas formas de se expressar, colocando em prática seu potencial.

Nas aulas de Arte o professor deve utilizar as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) como forma do aluno se expressar significativamente e não apenas visuais, como ocorre na maioria das vezes.

Após o surgimento da fotografia, as artes visuais foram pouco a pouco se modernizando. Hoje, além das pinturas, gravuras e esculturas é possível trabalhar com vídeos, artes gráficas, programas de computador, etc.

Para produzir, o aluno precisa conhecer os elementos que compõem as artes visuais, como ponto, linha, volume, textura, cor, luz. Também precisa experimentar diversos materiais como papéis, tintas, argila, máquinas fotográficas.

> Além disso, poderá apreciar e estudar obras de arte, de modo que aprenda a unir todos esses conhecimentos para se expressar, mas para isso é muito importante à mediação do professor De acordo com os BNCC – Artes (1997, p.61) “tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicionar criticamente”.

A dança também é uma linguagem que pode ser utilizada pelo professor. Ela sempre esteve presente na cultura humana, seja como atividade de lazer, trabalho ou manifestação religiosa. A criança é um ser em constante movimento, é dessa maneira que ela explora seu corpo e o ambiente. A dança pode ser utilizada como um estímulo à comunicação e à criatividade, pois, através dela, o professor pode trabalhar de forma lúdica e espontânea a estrutura e o funcionamento dos corpos, assim como o trabalho em grupo e a atenção.

Os BNCC – Artes (vol. 06, 1997, p. 67), apontam a dança na escola, como uma atividade que: “pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade”.

A linguagem musical também sempre esteve presente na cultura humana. Para ser trabalhada na sala de aula, o professor precisa acolher o repertório trazido pelos alunos, contextualizá-lo e enriquecê-lo, levando até eles músicas às quais eles não têm acesso, para que conheçam e apreciem, sempre de forma significativa e contextualizada.

Assim como nas artes visuais, o aprendiz precisa entrar em contato com técnicas e nomenclaturas musicais, como altura, som, partituras, instrumentos musicais (que já existem ou outros que podem ser fabricados).

Também é importante apreciar apresentações musicais, conhecer a produção de grupos populares e participar, através do incentivo do professor, de festivais, shows e concertos (BNCC – Artes, vol. 06, 1997).

A capacidade teatral está presente na vida da criança desde seu ingresso na escola, quando vivencia de forma espontânea o jogo de faz de conta. Cabe à escola e ao professor incentivar desde esse momento as atividades teatrais. Para isso, pode utilizar jogos que trabalhem a imaginação, a ação e as relações em grupo, sem perder as características lúdicas e espontâneas.

De acordo com os BNCC – Artes (vol. 06, 1997, p. 84):

> [...] as propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, em exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas.

É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido", portanto é necessário partir sempre da realidade dos alunos, do que já sabem, para então ampliar e instigar seus conhecimentos.

De acordo com Fayga Ostrower (1987, p. 130):

> A criatividade da criança é diferente da criatividade do adulto; "nas crianças, o criar – que está em todo seu viver e agir – é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda principalmente a si mesma", ela pode até mudar o ambiente, mas não é esse o seu propósito, pois tudo o que faz é para saciar suas necessidades.

A criança se expressa através da arte com mais facilidade, pois em sua produção artística, que é sua criação, não há certo ou errado. Para Lowenfeld e Brittain (1970), a criatividade é uma ação, é um comportamento em que a criança produz e constrói continuamente.

O trabalho mediador desenvolvido pelo professor ajuda no desenvolvimento da capacidade de criação da criança. Através de suas orientações o professor pode motivar os alunos. Para isso pode utilizar perguntas, situações problemas, projetos, partindo sempre das necessidades dos alunos e do que lhes desperta o interesse, ampliando seus conhecimentos e sua visão.

Outro fator importante é o professor conhecer as características do desenvolvimento expressivo das crianças, mesmo que estas não sigam regras fixas de comportamento e idade, pois podem favorecer o seu trabalho de mediação e, o fundamental, é que ele conheça cada um de seus alunos.

A ARTE E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A arte é importante na vida da criança, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de sua criatividade, tornando-a um indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos. Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar.

A criatividade da criança precisa ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível, pois, nas palavras de Buoro (2000, p. 39) "Arte se ensina, Arte se aprende".

Porém, nas escolas podemos ver que ocorre o contrário, a arte está sendo desvalorizada e

colocada apenas como “momento de repouso” das outras disciplinas que são consideradas mais importantes, ou ainda recurso para enfeitarem datas comemorativas, como nos relata os BNCC – Artes (1997).

Além disso, ainda existem professores que intervém no processo de construção do aluno, tentando impor suas “técnicas” ou o que acham correto, desestimulando, assim os alunos e impedindo que desenvolvam sua própria poética, seu próprio estilo.

Para entendermos a importância que a arte exerce na criança analisaremos algumas características do seu desenvolvimento expressivo. Iniciaremos com as crianças de 02 anos e seguiremos até aproximadamente seus 12 anos.

> A arte é vista e sentida de maneiras diferentes por crianças e adultos. Para o adulto está associada ao belo, às exposições, a museus, à estética. Já para a criança, a arte é uma forma de se expressar, pois “a natureza da criança é lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação. Por isso gosta tanto de brincar e desenhar” (SANS, 1995, p. 21).

A criança faz o que lhe dá prazer e alegria, brincar e desenhar envolve-a por completo e, sempre que age, valoriza os seus desejos e as suas vontades.

Geralmente, a criança começa a desenhar por volta dos dois anos. Nesse período está aberta a experiências, não tem medo de se arriscar, pois o seu corpo é ação e pensamento: ela pode tocar, cheirar, pensar e experimentar com o corpo.

É nesse período que a criança inicia suas garatujas, ou seja, quando manifesta de forma gráfica, sonora ou corporal o que está sentindo, o que conseguiu “pesquisar” no ambiente. É importante ressaltar que as garatujas não são apenas gráficas, pois os pequenos também podem explorar materiais sonoros e o próprio corpo para se expressarem, como quando fazem movimentos com a boca e produzem sons ou quando montam e desmontam pilhas de caixas por prazer. Em todas essas situações estão pesquisando o que existe ao seu redor e o que podem fazer.

A criança valoriza mais o material que está utilizando, o processo, do que o resultado final. Ao se expressar de forma gráfica faz vários rabiscos, livremente, faz traços horizontais, verticais e inclinados até perceber que pode utilizar a linha curva para construir círculos de tamanhos diferentes. Por mais que para os adultos esses rabiscos não possuam significado algum, devem ser estimulados. A criança deve ser encorajada a garatujar, pois esses traços são o início de sua expressão gráfica e, posteriormente, a levarão até a escrita.

Como vemos em Lowenfeld e Brittain (1970, p. 115) “a arte pode contribuir imensamente para esse desenvolvimento, pois é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem”.

A interação é importante, pois a criança gosta de imitar o que o adulto faz, ela observa seus gestos e ações e tenta reproduzir, ela se interessa pela ação e não pelo que o adulto está fazendo. Por isso é fundamental o incentivo, tanto da família como da escola, oferecendo-lhe repertório suficiente para que possa ampliar seus conhecimentos e suas ações.

Os pais e os professores devem ficar atentos para deixar a criança se expressar livremente, evitar comentários negativos e não devem apressá-la para que saia da fase das garatujas, pois essas

manifestações são importantes para o seu desenvolvimento e ações futuras. Quando a criança é reprimida pode passar a ter medo de se arriscar e, consequentemente, de se expressar.

> Podemos concordar com Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 102), quando dizem que a "arte é a linguagem básica dos pequenos e deve merecer um espaço especial, que incentive a exploração, a pesquisa, o que certamente não será obtido com desenhos mimeografados e „exercícios de prontidão".

Os processos pelos quais as crianças passam são mais importantes que o produto final e, por isso, merecem tanta atenção.

No desenho os seus rabiscos vão, aos poucos, depois de inúmeras tentativas, se tornando letras e ela passa a diferenciar a escrita do desenho. Seus traços começam a ser controlados e, geralmente, o primeiro símbolo que a criança constrói é a figura humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos de formação de professores procuram enfatizar atividades didáticas que privilegiem a ação do aluno e, nesse sentido, atividades artísticas são excelentes recursos, uma vez que a arte vem ocupando significativo espaço na formação humana, desde o início das civilizações até a atualidade.

Em decorrência, cursos específicos de especialização em arte terapia são oferecidos não apenas a professores, mas a profissionais que trabalhem em diferentes contextos, a fim de que possam adicionar à sua prática o uso terapêutico e profilático de recursos criativos, sejam plásticos, poéticos, musicais, de expressão corporal... Nesse sentido, não se trata de lançar mão da arte pela arte, ou da arte apenas como recurso para facilitar a aprendizagem, mas, sobretudo da arte integrada a outros recursos expressivos, numa relação de ajuda.

Sabemos que a arte é um elemento muito importante na vida de cada pessoa e que o educador, de modo especial, pode munir-se, através da arte, de uma riqueza inestimável de recursos que auxiliem sua tarefa educativa, principalmente a partir do momento em que se conscientize de que pode e é interessante que trabalhe, também, sua própria onipotência, reestruturando a concepção de saber, que não se restringe ao lógico-matemático, mas abarca todos os tipos de inteligência e lhe possibilita a busca de diferentes maneiras de transmitir a mesma mensagem, aproveitando todas as possibilidades que o repertório de conhecimentos e emoções do aprendente/interlocutor traz.

Assim, com lucidez, compromisso e responsabilidade, práticas e vivências são utilizadas para trabalhar os bloqueios de aprendizagem e a construção dos conceitos. Dessa forma, o docente não vai negar a inteligência do outro, mas dispor-se a percebê-la, a identificar qual canal prioritário é utilizado para conhecer o mundo, analisá-lo, aprender. Vai valorizar o aprendente e apostar na sua aprendizagem, investir na sua formação, utilizar a expressão artística para estimulá-lo a exprimir, sem receios, sem censuras, sem se importar com talento ou capacidade criativa, seus sentimentos e emoções, fazendo, posteriormente, a interpretação do que pode exprimir através da criação artística.

Educadores já despertos para tais possibilidades refletem, dirigem o olhar, também, para suas próprias vivências: analisam os respectivos sentimentos, procedimentos, reações, procurando enxer-

gá-los com equilíbrio, pesando as adequações e inadequações, flexibilizando, dando-se oportunidade de investir, falhar, acertar, negociar, aceitando-se como seres em transformação, eternos aprendizes que interagem com o aluno, ensinando e, ao mesmo tempo, aprendendo. Nesse processo, se enriquecem e, utilizando o recurso da arte como mediadora do diálogo interno, da visão de mundo, de professor, de escola e de si mesmos se aperfeiçoam, ampliam a própria visão e possibilidades, se embelezam.

Durante esse processo amadurecem revêem todo o conteúdo que desenvolvem em suas aulas, analisam, refletem sobre os entraves encontrados, não como vítimas do processo, mas como coautores, e relativizam, quer seus acertos, quer as falhas, percebendo que a ótica pela qual analisavam o mundo era mais rígida e deixava de beneficiar seja a si mesmos, seja aos seus interlocutores. Interessando-se pela arte terapia, utilizando seus recursos, estão flexibilizando e dando oportunidade ao aparecimento de perspectivas que antes nem percebiam ou, quando percebiam, desconsideravam.

O Professor Arteterapeuta deve pesquisar constantemente, buscar fundamentação teórica para embasar sua aprendizagem e seu trabalho, para poder discriminar suas possibilidades de cooperação e complementaridade, bem como contemplar outro lado seu e perceber a transformação pela qual está passando; perceber as vivências que lhe estão permitindo trabalhar a autoimagem, bem como a percepção de que é positivo investir em comportamentos que não polarizem, mas ajudem a relativizar e amadurecer.

É importante que cada educador/arte terapeuta esteja desperto, atento à dinâmica da escola como um todo e da sala de aula em particular, cônscio de que é fundamental para o processo de identificação, valorizar personagens com traços de sabedoria e perspicácia, que usem estratégias para convencer os oponentes, vencendo pela sutileza e não pela força física; ciente de que nenhum herói sozinho dá conta de toda a diversidade, mas que, de acordo com a situação, cada uma das forças heróicas (prazer, competição, força, sabedoria, colaboração, complementaridade) deve ser resgatada/convocada, para agir na superação dos obstáculos, na transformação e evolução da própria atuação.

Nesse sentido as atividades de arte terapia estimulam à desinibição, o autoconhecimento, a criatividade, levando os participantes a uma sensação de integração com o mundo que instiga à resolução de conflitos pessoais, à melhoria do relacionamento social e desenvolvimento harmônico da personalidade.

A Arteterapia pode ser utilizada como elo de interação entre os vários campos do conhecimento, colaborando sobremaneira na construção da interdisciplinaridade no âmbito da escola, elaborando a comunicação entre as possibilidades e limites próprios da ciência e a expressiva liberdade de criação da arte; fazendo ligações entre anseios gerados pelo mundo atual com o mais remoto passado, enfim promovendo o desenvolvimento do potencial humano através de situações que favoreçam a leitura do mundo de maneira ampla, rica e profunda.

REFERÊNCIAS

BONOMI, M. C.; FERREIRA, L. H. **Arteterapia: a mudança do olhar em educação.** In Associação de Arteterapia do Estado de São Paulo. Revista de Arteterapia da AATESP, vol. 2, n. 1, p. 03-17, 2011.

BRONDI, P.B.C. **Arte, produção e História.** São Paulo: FTDE -1997

CANTELE, C.R. **Arte Linguagem Visual. Ensino Fundamental, Vol. 2.** São Paulo: Editora IBEP:1997.

CIORNAI, Selma. (org.). **Percursos em Arteterapia: Arteterapia e educação e arteterapia e saúde.** São Paulo: Summus, 2005.

CIORNAI, S. (Org.) **Percursos em Arteterapia: Arteterapia e Educação / Arteterapia e Saúde.** São Paulo: Summus, 2005

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Editora, 2010.

FERREIRA, L. H.; BONOMI, M. C. **Grupos na Educação: experiências no Ensino Infantil e Fundamental.** In: SEI, M. B. & GONÇALVES, T. F. Arteterapia com grupos: aspectos teóricos e práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

GOMBRICH, Ernst. H**. A História da Arte.** Rio de Janeiro, RJ: LTC editora, 1993.

HONORIO.C.M. **Arte e Caminhos, construção e fruição.** Editora Base. Curitiba, 2007.

JUNG C.G. **O espírito na arte e na ciência.** Petrópolis: Vozes; 1991. [Coleção Obras Completas, v.15]

LOWENFELD, Viktor. **A Criança e sua arte: Um guia para os pais.** São Paulo: Mestre Jou, 1976.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RAPPAPORT, C.R. **Psicologia do Desenvolvimento vol. 4: a idade escolar e a adolescência.** São Paulo; E.P.U. 2005

SEBER, Maria da Glória. **Piaget: O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

SIMAS, Cláudia. G. **Arte e reabilitação: Fazendo brotar emoção com ajuda do aparato digital.** 2012. 165 f. Tese (Doutorado em Arte e Tecnologia) – Instituto de Arte, Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

VALLADARES, A. C. A. **A arteterapia humanizando os espaços de saúde**. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2008.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança.** Trad. Sob direção de Ana Maria Bessa. Lisboa, Edições 70. 236pg, 1968.

A PSICOPEDAGOGIA E A CRIANÇA COM TDAH: RELATO DE UM CASO

CRISTINA VITAL MAYER
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Magister (2010); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Anhembi Morumbi (2013) Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Professora Elza Maia Costa Freire.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal apresentar e discutir o Transtorno de Déficit de Aprendizagem e Hiperatividade (TDAH) sob o olhar da psicopedagogia e como o psicopedagogo pode auxiliar para o desenvolvimento de habilidades e competências importantes à aprendizagem dos conteúdos escolares e para formação integral do aluno portador de TDAH, trabalhando conjuntamente o cognitivo e o emocional. Nesta perspectiva, oferece ao leitor informações sobre o referido transtorno, suas causas e consequências, seus sintomas e como o mesmo pode interferir na aprendizagem escolar. Outra contribuição da monografia está em proporcionar ao leitor algumas possibilidades de intervenções psicopedagógicas voltadas à superação ou minimização das dificuldades vividas pelo portador de TDAH.

Palavras-chave: Psicopedagoga; Transtorno de déficit de atenção; hiperatividade; Aprendizagem Escolar.

INTRODUÇÃO

O caso aqui relatado refere-se ao que vivi durante o estágio que realizei durante o curso de Especialização em Psicopedagogia da Universidade Anhembi Morumbi. Para melhor compreensão do caso, iniciarei apresentando a instituição onde o estágio foi realizado.

A INSTITUIÇÃO

A referida instituição foi fundada em 1966, possui uma proposta pedagógica voltada para o desenvolvimento global dos alunos. Buscando o equilíbrio entre desenvolvimento emocional, cognitivo e social, preparando os alunos para novos desafios, inserindo-os em um universo cultural com responsabilidade e autonomia. Isso é possível graças a uma formação pautada pelo rigor acadêmico e atitudinal, pela preparação dos alunos para o acesso às universidades e construção de uma carreira profissional sólida e com sucesso. Está na zona sul da cidade de São Paulo. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta – feira, das 07h00min às 16h00min. Os alunos que estudam pela tarde ficam na instituição pela manhã e os que estudam pela manhã vão para a instituição à tarde.

É uma escola grande com um bom espaço com árvores e possuí um bosque com brinquedos de madeira para as crianças passarem alguns momentos brincando.

Fiquei um pouco perdida lá dentro, pois apesar dos funcionários serem muito educados e prestativos, cada segmento fica em um prédio e têm seus devidos funcionários, tudo fica bem separado e organizado.

E uma coisa chamou a minha atenção, no lugar do sinal, toca uma música e pode ser qualquer música que muitas vezes é trazida pelos alunos e escolhida pela coordenação.

A sala da diretora é toda de vidro e voltada para o centro da escola, ótima localização, pois ela pode nos ver e nós a ela.

TECNOLOGIAS DE PONTA ALIADA Á TRADIÇÃO ACADÊMICA

Tablets, netbooks e computadores são ferramentas que fazem parte do cotidiano de cada aluno, como importantes instrumentos das atividades educacionais. Em sala de aula, cada aluno possuiu um netbook, que é utilizado quando se faz necessário. A lousa é digital, o professor traz o conteúdo no pen drive ou direto da internet para ampliar os conteúdos.

UMA ESCOLA DE VOCAÇÃO INTERNACIONAL E MULTICULTURAL

A escola possui currículo Américo americano e espanhol, desenvolvido ao mesmo tempo em que o currículo brasileiro. Então, o aluno tem a oportunidade de receber dois diplomas de conclusão de curso.

Esse diferencial propiciou à instituição receber a chancela de escola internacional e bilíngue, oferecendo os cursos Global Brazilian American Program e IB Diploma (International Baccalaureate) e formando cidadãos do mundo.

De fato, reparei que por lá circulam vários alunos que falam outros idiomas.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

Desde sua fundação, a instituição marcou sua vocação de Escola contemporânea e pluricultural, priorizando formar indivíduos culturalmente inseridos, apropriando-se não só da cultura local, mas também da global.

Esta proposta de trabalho vem respeitando e cumprindo o que entende ser papel da escola, a instituição proporciona aos alunos meios para desenvolver habilidades que permitem a construção de novos saberes.

Achei muito interessante que o aluno constrói seu conhecimento, trazendo sua experiência prévia, ou seja, eles valorizam o conteúdo interno a bagagem de cada aluno e aproveitam isso para introduzir o currículo da escola. A aprendizagem ocorre nas interações cognitivas, sociais e afetivas.

DESCRIÇÃO, COMENTÁRIOS E ANÁLISE DAS ATIVIDADES REALIZADAS E INTERVENÇÕES REALIZADAS

Preservando a identidade das pessoas envolvidas, todas serão identificadas somente pelas iniciais do nome.

Para dar início ao diagnóstico psicopedagógico são utilizados os seguintes processos e instrumentos:

CONVERSA COM A DIRETORA E COORDENADORA

Chequei pontualmente no horário marcado com a Diretora C. e a Coordenadora A. P.

Sentamos para falar um pouco sobre a escola, ela me contou que a escola sempre esteve de portas abertas para qualquer tipo de inclusão, e me adiantou que essa convivência conta muito com a parceria da família para dar condições de estudo para os alunos.

Eu perguntei como funcionava esta parceria, e ela me disse que quando o aluno já vem com algum diagnóstico ou quando apresenta alguma dificuldade de aprendizagem, isso é passado para família e a escola indica um profissional para trabalhar diariamente com a criança dentro da escola o que eles chamam de acompanhante pedagógico que no caso poderia ser uma pedagoga, uma psicóloga, fono, psicopedagoga, professora de aula particular etc. e que os gastos com esse profissional correm por conta da família.

Falamos sobre provas adaptadas e como os professores se empenham para ajudar estes alunos.

Depois deste entendimento sobre como a escola atua, ela me autorizou a fazer o estágio, dizendo ter em mente até quem ela gostaria que eu acompanhasse. Passamos a falar sobre o caso do C. ela relatou que ele é aluno da escola desde o primeiro ano do Fundamental I só que em outra unidade e que há cinco anos passou para esta unidade.

Desde o início ele começou a apresentar um baixo rendimento escolar, uma inquietação em sala de aula, agressividade nas palavras e desinteresse para realizar as tarefas, as reclamações dos professores foram de acentuando.

A família foi chamada na escola para conversar, a mãe relutou em pouco em procurar um especialista, dizendo que para ela ele parecia normal.

Essa conversa ocorreu quando ele estava na terceira série, mas seu diagnóstico só foi fechado

em 2012 pelo neurologista de TDAH quando ele já estava no sétimo ano. Depois do diagnóstico ele começou a tomar um medicamento.

Entre os anos que se seguiram entre a terceira série e o sétimo ano ele, teve duas acompanhantes pedagógicas, mas atualmente estava sem ninguém.

Ela gostaria que eu o ajudasse na organização da agenda, lições até ele tomar um direcionamento, ou melhor, mostrar como ele deveria estudar, usando recursos da informática, livros, jornais etc.

> Após ter definido o problema de aprendizagem em sua perspectiva multifatorial, vamos considerar os momentos do processo diagnóstico que procuram obter todos os dados necessários para compreender o significado, a causação e a modalidade da perturbação que em cada caso motiva a demanda assistencial. (PAÍN1985, p.12).

Senti que poderia ajudá-lo e faria o possível para transformar nossos encontros em momentos de muito aprendizado. Pensei em utilizar as técnicas que aprendi em meu curso de Pós-Graduação e contar com a minha experiência de vida e como Pedagoga.

OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Entrei junto com o professor C.e ele logo me apresentou a classe, dizendo apenas o meu nome, mas não explicando o que eu faria.

Meu coração estava disparado, meus olhos percorriam a sala de um lado para o outro tentando descobrir quem seria o C.

O professor fez um sinal com a cabeça me sinalizando que ele estava sentado no último lugar, no fundo da classe.

Parece que em algum momento nossos olhares se encontraram, percebi uma cadeira vazia a sua frente e seria lá mesmo que iria me sentar.

Percorri o corredor e delicadamente pedi licença a ele para me sentar.

A primeira impressão era de um menino comum como qualquer outro, mas seu olhar era triste e perdido. Seu material em cima da carteira era esparramado com ar de bagunça, e sua mala jogada no chão com alguns materiais para fora.

Durante as próximas aulas que foram de matemática e ciências, ele quase não se pronunciou, eu apenas escutava sua perna balançar sem parar batendo no ferro da cadeira, parecia impaciente.

Veio a hora do lanche e ele passou por mim com uma bolacha club social na mão, neste momento ele olhou para minha carteira para ver o que estava fazendo.

Em seguida fui embora, já na ansiedade da volta.

> Apesar de muitos estudos alertarem para os sérios problemas da educação no Brasil, o fracasso escolar ainda se impõe de forma gritante nas nossas estatísticas. (SCOZ 2009, p.10).

Observando a realidade educacional brasileira, percebo que para amenizar o fracasso escolar, seria necessário que os educadores adquirissem conhecimentos que lhes possibilitassem compreender sua prática e os meios necessários para aplica lá, para que os alunos obtivessem progresso.

PRIMEIRO CONTATO

Cheguei à sala com outro professor (matemática) e fui me sentar desta vez ao seu lado, pois era o único lugar vazio.

Organizei meu caderno e estojo, observando a atitude dele, que permanecia ainda tirando o material desorganizado.

O assunto de matemática era gráfico para montar no caderno e ele apagou várias vezes, até o uso da régua estava incorreto.

Perguntei a ele se poderia ajudá-lo e ele respondeu que sim. Peguei minha carteira e encostei ao lado da dele e comecei a ajudá-lo.

Seu olhar era de desconfiança, parecia que nem podia encostar que dava choque.

Bom foi aquele gráfico que nos uniu, ele começou a me fazer perguntas sobre o que eu fazia se era professora, se trabalhava em outra escola. Vi surgir ali uma vontade em me conhecer, mas logo era meu horário de ir embora e quando comecei a organizar minhas coisas e levantei, ele perguntou se já ia embora e se no dia seguinte eu iria voltar.

Fiquei contente com a pergunta e meio sem graça, mas sorrindo respondi que sim. O professor de matemática fez um sinal de positivo para mim e falou até amanhã.

> A libertação da inteligência aprisionada, somente poderá dar-se através do encontro com o perdido prazer de aprender. (FERNÁNDEZ 199, p.18).

Pensando nesta afirmação, sinto que possuo uma tarefa em relação a este paciente, que no ato de ensinar, estou também aprendendo e que este sentimento me dá forças para não desistir.

ORGANIZAÇÃO DOS SEUS MATERIAIS

Quando apontei no corredor da sua sala, era intervalo de aula e o C. estava na porta, parecia ansioso olhando para os lados, quando me avistou fez um aceno e logo entrou. Em seguida entrei também, pois o professor já havia entrado e a porta estava quase se fechando. Fui rapidinho me sentar, lógico naquela cadeira que parecia sempre estar me aguardando. Ele todo simpático me cumprimentou e falou: pensei que você não iria vir. Senti naquela voz e olhar um carinho que antes não havia, talvez ele tivesse me aceitado mais rápido que eu mesma em relação a ele, tinha receio de estar ultrapassando seus limites.

Bom a bagunça sobre a carteira continuava, seu estojo era incompleto de materiais, faltavam

lápis, borracha e a todo instante ele pedia emprestado, agora até para mim.

Com um jeitinho fui guardando seus livros que estavam jogados debaixo da carteira e já aproveitava para dar uma olhada, era tudo mal-feito, apagado de qualquer jeito, letra feia um horror.

Pedi para conhecer o material da escola, sua agenda, cadernos e ele deixou. Dei a ideia de ajudá-lo na organização dos horários, fazendo de cor diferente para ficar melhor a visualização e ele fazia sinal com a cabeça que sim. Ali começou a organização oficial daqueles materiais, autorizada pelo dono dos mesmos. Sentei-me a seu lado e fui mostrando como ficava melhor, primeiro foi a agenda, depois as anotações de lições de casa. Mas o meu horário estava acabando e ele parecia gostar daquilo, então perguntei se no próximo dia ele poderia ir à sala 212 em outro horário para eu continuar na organização e ele topou. Expliquei que não poderia ficar mais em sala de aula, pois estava atrapalhando a aula conversando com ele. E porque ali não seria o espaço adequado para que eu pudesse ajudá-lo.

> Você vai procurar bem longe os elementos de base da sua pedagogia. Para isso são necessárias considerações intelectuais e vocábulos herméticos, cujo segredo só os universitários possuem. (FREINET 1991, p.25).

Muitas vezes procuramos respostas em lugares distantes quando na verdade as respostas podem estar bem perto. Ou procuramos em livros e revistas, mas não procuramos dentro de nós mesmos.

JOGO DA MEMÓRIA

O jogo para a criança é o exercício, é a preparação para vida adulta. A criança aprende brincando, é o exercício que a faz desenvolver suas potencialidades.

A forma como o psicopedagogo aplica o jogo e media o mesmo, está sempre a serviço de uma investigação, intervenção e esclarecimento. O jogo serve dentre as suas diversas modalidades, bem como propostas de natureza projetiva que permite o psicopedagogo levantar hipóteses a partir destes e dos outros instrumentos utilizados, para num processo de síntese diagnóstica.

O jogo vai influenciando, gradativamente, as atitudes e condutas de quem joga.

Jogar envolve: familiarização do jogo, dominar regras e estratégias.

A ideia que está por trás do trabalho com jogos é descobrir sua riqueza para transformá-lo em um instrumento de diagnóstico e intervenção psicopedagógica.

O jogo da memória é um clássico jogo formado por peças que apresentam uma figura em um dos lados. Cada figura se repete em duas peças diferentes. Para começar o jogo, as peças são postas com as figuras voltadas para baixo, para que não possam ser vistas. Cada participante deve, na sua vez,virar duas peças e deixar que todos as vejam. Caso as figuras sejam iguais, o participante deve recolher consigo esse par e jogar novamente. Se forem peças diferentes, estas devem ser viradas novamente, e sendo passada a vez ao participante seguinte. Ganha o jogo quem tiver descoberto mais pares, quando todos eles tiverem sido recolhidos.

Jogo de memória é um jogo de regra. Segundo Macedo, “O jogar é uma brincadeira organizada, convencional, com papéis e posições demarcadas. O que surpreende no jogar é seu resultado ou certas reações dos jogadores. O jogo é uma brincadeira que evoluiu”.

Assim ele chegou e logo se sentou perguntando sobre o jogo e fui falando que era muito fácil, perguntei se ele sabia sobre as regras e ele disse que sim que com quatorze anos já tinha jogado muitos outros jogos e que adorava ganhar.

Era um jogo da memória bem fácil de animais e ele adorou logo na primeira rodada eu ganhei, mas na segunda e terceira ele ganhou. Percebi um ar de satisfação no seu rosto por ser o vencedor.

Durante o jogo aproveitei para perguntar sobre sua família, se tinha irmãos e ele me pareceu não querer falar, somente disse que sim sem citar se era mais velho, qual o nome. Daí eu insisti perguntando sobre os pais e ele não respondeu, logo se levantou e disse que era o momento de pararmos. Despedi-me dizendo que o esperava no próximo encontro e que traria outro jogo.

> Hoje pensamos que ser educado na escola é fundamental para estar preparado para vida. O que aprendemos bem na escola nos dá liberdade porque nos dá pertencimento e, por isso mesmo, responsabiliza-nos para cuidar, compartilhar e cooperar. (MACEDO, 2009, p.16).

Segundo MACEDO (2006), define-se jogo como uma atividade que apresenta seis características: livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia. Livre, porque ninguém é obrigado a jogar; daí sua natureza lúdica, divertida, alegre e que se sustenta pelo simples prazer funcional. Delimitada, porque esta atividade requer definições combinadas de tempo e espaço. Incerta, porque não se sabe de antemão qual seu resultado e também porque ela sempre pode proporcionar oportunidades de invenção ou criação. Improdutiva, “porque não gera nem bens, nem riquezas, nem elementos novos de espécie alguma” (p.29) e também porque uma partida fecha um ciclo em si mesma, já que a próxima será igual à anterior quanto às suas possibilidades de desfecho ou de desenvolvimento. Regulamentada, por que sujeita a regras próprias, isto é, independentes das “leis normais”. Fictícias, porque opera em um contexto de simulação e de “franca realidade em relação à vida normal” (p.30).

JOGO DOMINÓ

O jogo de dominó é muito rico em objetivos que poderíamos trabalhar, por exemplo, poderíamos usá-lo para identificar dificuldades de aprendizagem, verificar seu comportamento diante da frustração, incentivar sua autonomia, pois é um jogo onde a criança é autora de suas decisões e ações, enfim são muitos pontos que podemos citar, porém tentamos ressaltar aqueles que julgamos fundamentais na aprendizagem da criança em relação a esse jogo.

Para PIAGET (1994), os jogos tornam-se mais significativos na medida em que a criança se desenvolve, pois a partir da livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstruir objetos, reinventar as coisas o que já exige uma adaptação, mas completa.

O jogo de regras é um recurso interessante para investigar...

Ele precisa ter um sentido na sua utilização. A perspectiva do jogar relaciona-se com a apropriação da estrutura, das possíveis implicações e tematizações. O que importa é refletir sobre as decorrências da ação de jogar para fazer do jogo um recurso psicopedagógico que permita a aquisição de conceitos e valores essenciais à aprendizagem.

Jogamos uma três ou quatro partidas e ele ganhou apenas uma. Percebi que ele além de não gostar de perder, também no meio do jogo quer mudar algumas regras, alegando que quando jogou com seu colega, haviam adotado aquela regra, e todas as mudanças beneficiavam a ele.

Quando terminou nosso tempo, aproveitei para perguntar o que ele havia feito no final de semana. Ele disse que havia ficado em casa com a mãe, assistiram a um filme e só. Perguntei sobre o seu pai. Ele falou que não sabia sobre o pai, pois eles tinham se separa no ano passado.

> O que é regra? Algo que se constrói por consentimento. É como em um jogo. As regras são arbitrárias, mas a criança aceita porque gosta de jogar. (MACEDO 2009, p.23).

Nosso dia a dia é composto de regras. O jogo de regras é um instrumento importante para ser utilizado junto às crianças, para que elas saibam seus limites e para delimitar o seu lugar. Quando a criança tem dificuldades em cumprir regras, provavelmente será um adulto sem limites, causando transtornos em sua vida e de quem os cerca. Através do jogo a criança assimila o mundo para atender seus desejos e fantasias.

DESENHO DA FAMÍLIA

Hoje quando ele chegou, percebi um ar de tristeza, misturado com cansaço, ele foi logo jogando a mala no chão. Dizendo que não queria fazer nada, que talvez fosse sair da escola, encontrar uma escola onde não houvesse tantas lições, tantas provas, onde as pessoas fossem menos falsas.

Ali eram muitos assuntos misturados para conversarmos, eu não sabia se ele iria gostar de me contar ou quisesse desabafar. Comecei perguntando sobre as provas, se ele estava estudando como havíamos combinado, usando marca texto, resumindo um pouco, tentando ler os questionários etc. Ele na mesma hora disse que estava tentando, mas que tudo era muito injusto, sua nota não tinha sido de acordo com o tanto que ele havia estudado. Percebi que como defesa ele se faz de vítima, culpa outras pessoas. Falei para ele ter calma, que viriam outras provas e que poderíamos tentar estudar juntos durante aquele momento, que existem outras formas de estudar que ele ainda não havia tentado e que em algum dessas formas ele iria se adaptar.

Parece que minhas palavras soavam como um balsamo, ele foi ficando calmo, seu rosto parecia querer sorrir e depois de alguns minutos tudo tinha se resolvido. Seu humor muda muito, ele vai de um estremo ao outro em pouco tempo.

Entendi que aquele era o momento de falarmos da família. Pedi a ele que desenhasse sua família.

Dei a ele folhas em branco, lápis de cor, borracha, canetinhas e lápis grafite. Ele pegou so-

mente o lápis grafite e utilizou muito rapidamente como se quisesse fazer de qualquer jeito. Quando terminou, perguntei algumas informações como: Nome dos familiares e idade e ainda o que faziam. Ele escreveu embaixo de cada desenho seus respectivos nomes. Mãe nome G. 48 anos, corretora de imóveis. O pai F. 49 anos estava desempregado. A irmã I. 17 anos, estudava em outra escola, pois estava na mesma instituição e começou a ir mal aos estudos estão seus pais haviam mudado ela de escola.

Ele me disse que ainda tinha uma cachorra de nome Lola que ele adorava muito, mas que ela não fazia parte dessa família de humanos, ela é animal.

Percebi pelo desenho o quando esta questão familiar estava incomodando a ele.

Em algum momento daquela nossa conversa ele também perguntou sobre a minha família, se eu tinha filhos e se era casada. Respondi que tenho dois filhos já adultos e que sou casada há muito tempo. Não sei se ele queria saber mesmo ou se queria mudar o foco da conversa.

Depois do desenho conversamos mais um pouco sobre as aulas e em seguida ele foi embora.

> Afetividade, emoções, movimento e espaço físico que se encontram num mesmo plano. As emoções para o autor têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. (HENRIWALLON2003,p.72).

Através do desenho pude notar suas emoções, afetividade e o quanto sua estrutura familiar interfere no desempenho escolar. Percebo o quanto a parte emocional está ligada na cognitiva.

QUEBRA CABEÇA

O quebra cabeça serve para desenvolver nas crianças as habilidades motoras visuais, sociais e cognitivas.

Na formação educacional e cognitiva percebe-se a importância dos quebra cabeças no desenvolvimento físico, neurológico, psicomotor, capacidade de concentração, noção espacial e percepção visual.

Hoje ele ficou super contente quando chegou e viu que eu havia trazido uma atividade que ele não teria que falar de si. Percebo que ele fica chateado quando faço perguntas sobre seus sentimentos ou vida particular.

Trouxe um quebra cabeça de cinquenta peças para começarmos, nem sabia se ele iria dar conta.

A primeira coisa que ele fez foi observar a caixa, acho que queria saber o tema do quebra cabeça. Perguntei se ele já havia montado algum e ele respondeu que só quando criança, uns bem fáceis.

Contei a ele que até o quebra cabeça tem algumas técnicas para ser utilizado: como a separação das peças por cor, por estrutura do desenho etc. Ele deu risada e disse que parecia uma aula**.** Fiquei só observando o seu jeito, ele tentou fazer como eu havia explicado, mas não conse-

guiu. Talvez ele nunca tivesse pensado no quebra cabeça daquela forma**.** A hora foi passando, era uma paisagem e ele não conseguia achar as partes. Percebi que foi ficando nervoso impaciente e querendo desistir, dizendo que não daria tempo, estava achando difícil. Eu tratei de acalmá-lo, disse que não tinha importância, montaríamos um com menos peças ou aquele mesmo na próxima vez que nos encontrássemos, disse ainda que iríamos utilizar a técnica de separar as peças como eu havia sugerido no início.

Ele saiu com um olhar estranho, achei que talvez ainda não tivesse notado aquele olhar diferente, apesar de achar que estava o conhecendo bem.

> A idade dos 7 aos 11 anos é interessante para trabalhar disciplina como uma boa regra ou uma regra sem a qual certas coisas não se desenvolvem bem. O convencimento se dá de forma empírica, com exemplos, discussão, não mais como faz-de-conta. Uma coisa é o imaginário, outra é a própria negociação da regra. O problema do convencimento no seu sentido adulto é que ele supõe um pensamento hipotético-dedutivo (“se você não fizer isso, acontece aquilo”). Mas crianças com menos de 12 anos não entendem esse pensamento. É preciso trabalhar com elas a própria construção das regras mais adequadas para uma determinada tarefa que se espera que realizem. (MACEDO, 2009, p.89).

Sabemos que existem vários tipos de regras como as morais, sociais de convivência e conduta, de jogos que estabelecem nossos limites e desde muito cedo estamos expostos a elas, trazemos dentro de nós e vão sendo construídas com o passar do tempo. Quanto mais cedo elas forem trabalhadas, melhor aceitação elas terão por parte de quem as práticas.

JOGO HORA DO RUSH

A melhor estratégia é a concentração. O seu carro é o vermelho e você só tem uma saída. Tente escapar desse trânsito maluco! Contém: 40 cartas desafios em quatro fases (iniciante, intermediário, avançado e expert)

- 1 tabuleiro
- 2 caminhões
- 2 ônibus
- 12 carrinhos

No jogo “Hora do Rush”, cujo objetivo é tirar o carro vermelho do estacionamento, devemos seguir as regras de movimento estabelecidas, ou seja, cada carro só pode mover-se para frente e para trás na direção em que está posicionado.

Este jogo tem como objetivo: Desenvolver habilidades para situações do cotidiano, cognitivas, resolver problemas, tomar decisões, estabelecer conclusões lógicas, pensar de forma criativa, lidar com regras, lidar com as emoções como perder e o ganhar, autoconfiança, responsabilidade.

Perguntei a ele se conhecia, e ele disse que não, nunca tinha jogado. Expliquei como funcionavam as regras e ele começou a jogar, iniciamos com o iniciante. Ele demorava muito em cada

jogada, percebia sua insegurança e o principal que era movimentar o carro vermelho nada. Levantei questão a respeito do trânsito nosso de cada dia, perguntas como se ele pegava trânsito em algum percurso durante o dia. Ele respondeu que sim, pela manhã antes de chegar a aula, e ainda comentou que seu pai ficava muito bravo no trânsito. Eu perguntei bravo como. Ele falou que o pai maltratava as pessoas com palavras feias. Então comparei o trânsito que ele conhecia com o jogo, onde ele deveria deslocar o carro vermelho. As questões das cartas, ele nem ligava, queria mesmo era movimentar o carro. Ele não conseguiu naquele momento então combinamos de na próxima sessão, jogar novamente.

> Piaget propõe que o exercício, o símbolo e a regra são os aspectos constituintes das diferentes categorias de jogos, que vamos poder analisar. O exercício funcional é o que estrutura a primeira grande classe de jogos. (MACEDO, 2006, p.6).

Os jogos de regra constituem também um dos pilares do trabalho de intervenção psicopedagógica: desempenham uma função estruturante que gera transformações e abre possibilidades de aprendizagem.

JOGO PEGA VARETAS

Escolhi esse jogo bastante conhecido é divertido e adaptável para diferentes faixas etárias. Seu desafio é fazer o maior número de pontos por meio da coleta de varetas. Para tanto, o jogador deve soltar um maço composto por 41 varetas coloridas (amarelas, vermelhas, verdes, azuis, e uma preta) sendo que cada cor vale um número de pontos determinados. Deve-se capturar uma a uma, sem mover as demais e, quando isso ocorre, o jogador conta seus pontos e passa a vez para outro. Jogar bem, portanto, requer organização e planejamento, respeito às regras, atenção e antecipação das ações, aspectos fundamentais para o êxito.

Quando ele chegou, a coordenadora estava conversando comigo, a respeito de outro aluno com dificuldades escolar que ela queria que eu acompanhasse e o C. ficou meio estranho, entrou de cabeça baixa e mal me cumprimentou. Eu fui logo me despedindo dela dizendo que mais tarde conversaríamos. Perguntei a ele o que havia acontecido para ele estar assim e ele me perguntou se a coordenadora estava falando dele e o que ela queria. Fiquei cismada com a sua inquietação e curiosa para saber por que ele achava que o assunto era ele. Disse a ele se fosse sobre ele eu diria e que não era, conversávamos sobre outro assunto que não dizia respeito a ele. Disse ainda para ele se acalmar e relaxar que nada havia acontecido e que ele tinha mania de perseguição. Ele me perguntou o que era mania de perseguição e eu expliquei dizendo que a pessoa acha que em todos os momentos está envolvida em conversas e comentários e que parecia exatamente o que ele havia feito. Ele sorriu e disse que eu invento cada coisa que ele nunca ouviu.

Depois da nossa conversa propus a ele o jogo pega varetas e ele deu risadas e disse que era muito fácil e que iria ganhar de mim, pois era muito bom. Daí fui eu que dei risadas e falei que também era muito boa naquele jogo.

Ele começou a partida jogando as varetas, e algumas ficaram em posições difíceis e logo de início elas mexeu uma vareta quando foi tirar e disse que não mexeu. Percebi como as regras o in-

comodam, ele quer fazer suas próprias regras e estas regras têm que favorecer a ele. Deixei passar, mas disse que na próxima mexida seria minha vez. Ele acabou ganhando esta partida apesar de eu achar que algumas vezes a vareta havia mexido. Jogamos quatro vezes eu ganhei duas vezes e ele duas, ficamos empatados. Senti na hora das jogadas que ele não pensava para jogar, não usava estratégias, tirava qualquer vareta mesmo que difícil, não observava a configuração das varetas. Isso significa analisar todas as possibilidades, organizar as ações e resolver aquele problema. Combinamos que cada dia traria um jogo, e ele concordou.

A sessão terminou e nem percebemos aqueles momentos passar de tão divertido.

> O trabalho com jogos, no que se refere ao aspecto cognitivo, visa a contribuir para que as crianças possam adquirir conhecimento e desenvolver suas habilidades e competências. (PERRENOUD, 2000, p.30).

Os jogos de estratégias como este pega varetas, requerem muito mais do que sorte, querer habilidades de quem joga, trabalha a parte cognitiva, onde quem joga precisa interagir com as peças do jogo.

JOGO DE DAMAS

Hoje ele chegou bem melhor e antes de começarmos eu precisava dizer a ele que nossas sessões iriam terminar naquela semana e que talvez nos encontrássemos novamente, mas em outra situação.

Dia difícil momento delicado. Quando ele viu o jogo de damas, disse que era muito bom, jogava com sua irmã quando eram pequenos e que com certeza iria ganhar de mim.

Dei uma risada e disse que primeiro precisávamos conversar, ele olhava fixamente para mim, silenciou e comecei dizendo o quanto estava sendo importante para mim nossos encontros, que eu havia aprendido muito com ele e mais que nossa amizade seria eterna, ou seja, para vida toda, mas que nossos encontros estavam terminando, só iria vir mais uma vez.

O silêncio por parte dele continuou, fiquei calada esperando um posicionamento ou sei lá uma palavra e ele nada. Resolvi então perguntar por que ele estava tão calado e ele disse que era sempre assim, quando gostava de alguém essa pessoa sempre ia embora, como seu pai que tinha ido embora de casa. Por um instante fiquei lisonjeada por ele me comparar com seu pai, ou melhor, seu amor, mas muito preocupada, pois aquele assunto o deixou muito chateado. Lembrei-o que desde o início ele sabia que não seria por muito tempo e que quando as sessões acabassem seríamos amigos para sempre.

Bom ele mesmo sem gostar disse que tudo bem, que iria me procurar no facebook para conversarmos.

Começamos a jogar e ele é mesmo muito bom de damas, ganhou as três partidas que jogamos e me comprometi a trazer no próximo dia que seria o último o jogo que ele quisesse. Ele disse dama novamente, então ficamos combinados. Ele levantou e saiu muito calado e eu com meu coração

partido, mas ciente que seria assim mesmo.

> Os objetivos básicos do tratamento psicopedagógicos são obviamente a desaparição dos sintomas e a possibilidade para o sujeito de aprender normalmente ou, ao menos, no nível mais alto que suas condições orgânicas constitucionais e pessoais lhe permitam. (PAÌN,1985, p.12).

Não interessa aprender por aprender é necessário definir a aprendizagem para que esta se torne uma realização para o sujeito e sua independência e autovalorização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização do estágio institucional, pude perceber a importância da Psicopedagogia Institucional no diagnóstico e intervenção das dificuldades de aprendizagens.

Foi inevitável uma mudança radical de postura enquanto profissional.

Certamente não foi tarefa fácil e sim uma oportunidade de refletir sobre determinadas questões de aprendizagens, ressignificando as nossas próprias aprendizagens.

Foi possível e muito satisfatório, poder fazer a relação entre teoria e prática, sendo que a Psicopedagogia Institucional nos possibilita o exercício constante de escuta, ressignificações, aprendizagens etc. No entanto ao concluir o curso e os estágios tenho convicção que as aprendizagens são inúmeras e constantes em nossas vidas

É importante salientar que todas as etapas são importantes em um processo de diagnóstico, as mesmas, no entanto, não se constituem em uma sequência fixa e imutável, podendo ser alterada de acordo com o processo de trabalho. E é a partir da devolução que o trabalho de intervenção psicopedagógica, buscando resgatar no sujeito o desejo de aprender, que em algum momento foi perdido.

Ficou muito claro para mim que o afeto e a cognição constituem aspectos do ser humano e que jamais poderão ser separados. Essas duas dimensões humanas estão juntamente presentes em todas as atividades que exercemos, embora a cada momento qual contribua em diferentes proporções**.**

REFERÊNCIAS

PAÍN, Sara. **Diagnósticos e Tratamentos dos Problemas de Aprendizagem.** 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PAÍN, Sara. **Subjetividade e objetividade, relações entre o desejo e o conhecimento**. São Paulo: Cevec, 1996.

PINHO, Márcia. **Boletim Informativo – TDAH.** Publicada em 14/05/2012. Disponível em:http://www.espacoconstruir.com.br/artigos-gerais/prg_not_exi.cfm?cod=57. Acessado em: 08. julh. 2021.

ROHDE, L. A.; HALPERN, R. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: atualização. Jornal

de Pediatria, v. 80, n. 2, 2004.Disponível em:

SCOZ BEATRIZ. **Psicopedagogia e realidade escolar**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**: o problema escolar e de aprendizagem. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

SILVA, Ana Beatriz B. Mentes Inquietas. Rio de Janeiro: Napads, 2003. 224 p.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Inquietas:** TDAH, Desatenção, Hiperatividade e Impulsividade. Rio de Janeiro: Fontanar / Objetiva. 2009.

SOARES, Roger T. (I) **TDA existe?** Disponível em: http://www.doutorcerebro.com.br/portal/o-cerebro/15-tdah/41-tdah-existe. Acessado em: 08. julh.2021.

SOARES, Roger T. (II) **Na pele de quem tem TDAH.** Disponível em: http://www.doutorcerebro.com.br/portal/o-cerebro/15-tdah/49-na-pele-de-quem-tem-tdah. Acessado em: 08. julh.2021.

TIBA, Içami. Quem ama educa. 6. Ed. São Paulo: Gente, 2002. 302 p.

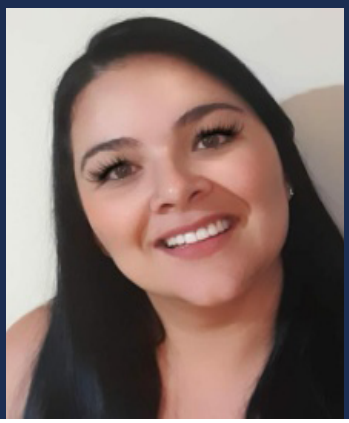
TOPAZEWSKI, Abram. Hiperatividade: como lidar? São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 89 p.

VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica:** epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas,1987.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica -** Uma Visão Diagnóstica Dos Problemas De Aprendizagem Escolar, Editora Lamparina, 2012**.**

WERNER JR, J. **Transtornos hipercinéticos**: contribuições do trabalho de Vygotsky para reavaliar o significado. 1997. Tese (Doutorado em Ciências Médicas, Saúde Mental) − Unicamp, Campinas, 1997.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL



EDNA MARIA DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2014), Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

Através da presença do dramatizador envolve os seguintes recursos memória, imaginação, emoção, espontaneidade, além de instrumentos musicais e a própria música que atuam juntos na significação do conto durante a ação do dramatizar no momento de contação de histórias. Com este objetivo de contribuir para a ampliação da arte de dramatizar histórias, conquistando mais dramatizadores e ouvintes. E seguindo este contexto, foi possível demostrar que o teatro, como mais uma estratégia na formação de leitores garantindo-se, com isso, o enriquecimento do processo educacional sob uma perspectiva que valoriza a constituição de sujeitos críticos e reflexivos, além de que continuam a transmitir a cultura dos povos e desta maneira perpetuando-se, e não deixando morrer esta grande riqueza cultural. A arte como cultura trabalha o conhecimento da história, dos artistas que contribuem para a transformação do teatro. É muito importante que a criança desde a educação infantil tenha conhecimento da arte e desenvolva teatros em seu dia a dia com práticas pedagógicas. Não se conhece um país sem conhecer sua história e a sua arte. Além disso, os teatros alargam a possibilidade de interculturalidade, ou seja, de trabalhar diferentes códigos culturais. A escola deve trabalhar com diversos códigos, não só com o europeu e o norte-americano branco, mas com o indígena, o africano e o asiático. Ao tomar contato com essas diferenças, o aluno flexibiliza suas percepções visuais e quebra preconceitos.

Palavras-chave: Arte; Educação; Teatro; Escola, Contação de histórias.

INTRODUÇÃO

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da arte e do teatro como processo de desenvolvimento na educação, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor do aluno. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno na educação, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades.

Abrir espaço para as crianças na busca por conhecimento, incentivando a criatividade lúdica

das crianças, fazendo uma análise efetiva na ampliação dos aspectos cultural, social e artístico.

Atuar de forma disciplinadora tendo o teatro como mecanismo de condução para expressar a criatividade e a ludicidade das crianças.

Por meio da pergunta: Como o ensino de artes foi contextualizado na década de 80? Quais conflitos têm na contemporaneidade a respeito do trabalho com reeleitura? Obtemos a reflexão que a criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através da arte o aluno acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

O teatro é de grande valia para que possamos preparar nossas crianças no caminho desse futuro que exigira flexibilidade, dinamismo e agilidade no pensar, no agir, no entender e na arte de refletir e analisar.

Voltada para a educação na escola Uma transcrição literal de arte no Brasil é o que é apontado por Barbosa (1991), em que: Nas últimas décadas do século XX, no Brasil, educadores ligados a Arte têm empreendido o movimento de resgate de sua valorização profissional e da valorização da Arte como um conhecimento que deve estar presente nos currículos em todos os níveis de ensino. Articulam, assim, diretrizes diferentes para a presença desse conhecimento na escola. Essas diretrizes emergem como fruto da luta em defesa da presença da Arte no currículo e de mudanças conceituais no seu ensino. Mudança e valorização conceitual no intuito de devolver – Arte à educação é favorecer a todos o acesso aos códigos artísticos e às possibilidades de expressão desses códigos. O objetivo daqueles que acreditam nesses pressupostos conceituais é contribuir para a difusão da Arte na escola, garantindo a possibilidade igualitária de acesso ao seu conhecimento. É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria.

OBJETIVOS DO ENSINO DE ARTES E DO TEATRO, COM SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO DESDE A DÉCADA DE 80

Dê acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, a leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. Vemos nos PCN como a leitura pode ser prazerosa e envolver o seu ouvinte, e o levar a lugares aonde ele nunca imaginou poder estar, o poder da história está em quem a conta e a maneira como ela é contada.

O principal objetivo deste trabalho é mostrar a importância dos dramatizadores de história mesmo fora do contexto da escola, mostrando as várias maneiras de se dramatizar uma história. Acreditamos que ela deve ser muito bem contada, para poder envolver seus ouvintes e desta maneira pode atingir objetivos, desenvolvendo o raciocínio das crianças e ajudando na sua identidade,

dentre outros aspectos.

De acordo com Jorge (2003) é fundamental que a criança possa vivenciar a palavra e a escutar em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens, capturando-as e apropriando-se do mundo que a cerca, para que este se desvele diante dela e se torne fonte de interesse vivo e permanente, fonte de curiosidade, de espantos de desejos e descobertas, numa dinâmica em que ela se socialize e se manifeste de forma ativa, criativa, participativa em qualquer situação, não apenas "recebendo" passivamente, mas produzindo e reproduzindo cultura.

Neste sentido, podemos dizer que os profissionais dramatizadores de história desenvolvem um trabalho que não é somente o dramatizar a história é o de envolver-se com a história. Não existem regras pode ser feito através de cenários, figurinos, objetos, músicas, gestos ou se utilizando somente da própria voz.

Acreditamos assim que uma das maneiras de desenvolver o hábito e o prazer da leitura é colocando-os em contato com a contação e leitura de histórias para as crianças.

O hábito de ouvir histórias desde cedo ajuda na formação de identidades; no momento da contação, estabelece-se uma relação de troca entre dramatizador e ouvintes, o que faz com que toda a bagagem cultural e afetiva destes ouvintes venha à tona, assim, levando-os a ser quem são. Dramatizar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser.

Percebemos que cultivar o hábito da leitura desde cedo nas crianças para que se tornem adultos leitores. Os dramatizadores de história incentivam este hábito da leitura até mesmo no público jovens e adultos, pois traz, através dos seus contos, culturas, ensinamentos, aprendizagens.

Antigamente, as pessoas reuniam-se ao redor da fogueira para dialogar e dramatizar os acontecimentos. Era uma maneira de poderem guardar suas tradições e sua língua, e assim era passado o conhecimento dos mais velhos para os mais jovens. Nesta roda informal, era transmitido os conhecimentos de geração para geração, as crenças, mitos, os costumes e valores a serem guardados, no entanto, na cultura urbana, tem se perdido esta tradição.

Desde os primórdios as histórias fazem parte da vida das pessoas através delas são contados fatos culturais, familiares, sociais. Esta pratica vem se reproduzindo através de muito tempo mesmo sendo de maneira não intencional, mesmo assim alguns estudos mostram a importância deste fato, pois as crianças começam seu desenvolvimento da linguagem neste período mais significativamente quando ouvem histórias desde pequenos. É nesta fase também que as crianças necessitam de conviver com alguns fatos da vida, como nascimento, separação e até mesmo a morte e as histórias neste momento são utilizadas como uma ferramenta para que se possam superar estes momentos e ver que estes fatos fazem parte da vida de todos nós e que é necessário que aprenda a se conviver com eles.

As primeiras lembranças das pessoas são o ver, o sentir e ouvir, e dramatizar histórias desde cedo para as crianças é cultivar uma interação aproximar os indivíduos envolvidos criando um relacionamento de afetividade entre quem conta e quem ouve desta forma as pessoas ficam felizes e

ao mesmo tempo fica mais fácil de entender as diferenças e nos fazer mais flexíveis para resolver algumas situações.

O exercício de dramatizar histórias ensina a quem conta e a quem ouve, possibilitando debater vários assuntos do dia a dia das crianças além de aspectos relacionados a ensinar cidadania, além de desenvolver o seu imaginário que tanto encanta a todos. Diante disso temos a parte lúdica, despertando a arte, o interesse pela escrita, oralidade e leitura.

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

O teatro é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras.

Figura 1 – Balé clássico, cultura de dança (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+-danças&source).

Figura 2 - danças gaúchas, típicas do sul do Brasil. (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+danças&source) .

Figura 3: dança indígenas, típicas do norte e do centro-oeste. (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+danças&source).

Figura 4 xaxado, dança típica da região nordeste. (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+danças&source).

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade, e viva dentro do teatro. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvido com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Silva (1966) nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, cientificas e culturais.

O teatro é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginarias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas por que instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

O ambiente, mesmo que simples, deve ser favorável à “contação de história”. Pode ser ao ar livre ou em locais fechados, porém é necessário estar livre de qualquer distração ou desconforto. Ruídos, pessoas transitando, excesso de sol, muito frio, muito calor, muito iluminado, pouco iluminado… tudo isso poderá dificultar o trabalho do “dramatizador”. Procure o ambiente e o momento ideais para dramatizar suas histórias.

Como em qualquer área, é importante que o “dramatizador” busque aperfeiçoamento contínuo. Algumas universidades, como, por exemplo, a Faculdade Paulista de Artes, possuem cursos de especialização em “contação de histórias”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o conceito de arte e arte-educação, discutido até agora e de seus elementos até aqui pontuados, listamos algumas potencialidades do uso da arte como estratégia ou metodologia na abordagem de conteúdos de disciplinas diversas. Desenvolver atividades socioeducativas e pedagógicas que tenham foco na construção de um espaço de convivência fraterna, fortalecendo através do teatro os vínculos familiares, desenvolvendo o aumento da confiança e autoestima nas crianças.

Através de dinâmicas, exercícios e jogos teatrais, podemos fortalecer o crescimento intelectual, social e humano de cada criança. O conceito faz alusão aos métodos que permitem obter certos objetivos. Com base nisso, fazemos aos educadores que pretendem valer-se da arte no processo de ensino/aprendizagem a seguinte pergunta: qual é o seu objetivo? Se, como foi dito, na obra de arte não há certo e errado e ela mesma cria as regras enquanto se constrói o que vai orientar as escolhas do educador serão seus objetivos.

Diante desta questão, um novo desafio se apresenta: o de reunir forças e esforços dos traba-

lhadores da educação e demais segmentos sociais para reverter este quadro de penumbra, vindo de longas décadas, de modo que possam com eles estabelecer vínculos fecundos, promissores, educativos. Por certo que esta é uma tarefa coletiva, dos educadores e educadoras em especial, mas não somente deles, posto que a formação das novas gerações humanas é uma tarefa da sociedade, em seu conjunto. Por último, além de se diferenciarem na forma e intensidade em que se apresentam na vasta realidade das escolas e grupos de professores da educação infantil no Brasil, estes desafios não existiram sempre e podem deixar de existir. São realidades históricas e por isso podem ser superadas. Buscar os caminhos das soluções, criá-las e recriá-las, coletivamente, refazendo as bases das interações entre adultos, adolescentes e jovens no interior da escola e no presente, é um desafio que se sobrepõe aos demais. Essa junção de esforços parece ser o mais promissor horizonte para que os educadores em geral e os professores/as da educação infantil, em especial, possam enfrentar o nosso compromisso primeiro, que constitui o sentido e finalidade maior do ofício de mestre: o desafio humano, político, ético e estético de trabalhar na formação das novas gerações humanas, dos nossos adolescentes e jovens. Para que sejam seres verdadeiramente humanos, que auxiliem na construção de um outro mundo, possível.

A teoria froebeliana, ao considerar a arte como uma atividade espontânea, concebe suporte para o ensino e permite a variação do aprender, ora como atividade livre, ora orientada.

As concepções froebeliana de educação, homem e sociedade estão intimamente vinculadas ao aprender. Assim, a atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou objetos que subsidiam atividades. Entende também que o aluno necessita de orientação para o seu desenvolvimento, perspicácia do educador levando-o a compreender que a educação é um ato institucional que requer orientação.

Ao participar da arte o aluno também adquire a capacidade da simbolização permitindo que ele possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos. O aprender é um impulso natural da do educando, que aliado à aprendizagem tornar-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das atividades por meio de uma forma intensa e total.

Compreender o universo da arte é indispensável para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor que é o mediador destas ações. A arte é essencial, pois possibilita ao aluno uma aprendizagem por meio das vivências, por meio das quais podem experimentar sensações e explorar as possibilidades de movimentos do seu corpo e do espaço adquirindo um saber globalizado a partir de situações concretas.

A arte é um instrumento que possibilita que os alunos aprendam a relacionar-se com o mundo, promove o desenvolvimento da linguagem e da concentração consequentemente gera uma motivação a novos conhecimentos. O eixo da arte é o desenvolver, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, a arte oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para o aluno uma exploração do mundo exterior e interior.

O educando da Educação infantil deve ser compreendido como um ser em plena aprendizagem, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de

aperfeiçoar esse desenvolvimento.

A dramatização e o teatro possibilitam o aluno sonhar e fantasiar revela angústias, conflitos e medos aliviando tensões e frustrações são importantes para que se trabalhem diferentes tipos de sentimentos e a forma de lidarmos com eles.

A personalidade humana é um processo de construção progressivo, onde se realiza a integração de duas funções principais: a afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo social e a inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Conforme Antunes (2004), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O teatro pode ser um instrumento da alegria, um aluno que dramatiza, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o teatro, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com teatros é fazer que o aluno aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa. As regras de um teatro são feitas para que o aluno adquira valores que possam ser usados durante toda a sua vida, é por isso que ao fazer as atividades o educador deve pensar quais são os objetivos daquele jogo para aquela faixa etária e para a realidade a que pertence aquele aluno.

Os teatros são essenciais para o desenvolvimento de construção, estimulando todos os sentidos tais como: psicomotor, cognitivo, social e emocional, desenvolvendo a capacidade de pensar, refletir, abstrair, organizar, realizar e avaliar.

Quando o aluno dramatiza, ela libera e realiza suas energias e tem o poder de transformar uma realidade proporcionando condições de liberação de fantasia. De acordo com Wajskop (2001), o teatro pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes pessoas e personalidades com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados nas peças de teatros, os alunos têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Uma dificuldade que essa concepção de ensinamento apresenta ,é de como diferenciar as artes e seus significados,porém cabe á nós professoras usarmos nossa visão de observação e distimguir a prática das habilidades que cada aluno traz de bagagem. Ainda, de acordo com as pesquisadoras o indivíduo no processo de aprendizagem passa por fases distintas, ampliando a sua reflexão sobre o seu sistema até chegar ao seu domínio, vivendo o lúdico.

Por meio do lúdico o aluno aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável

na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É por meio do teatro que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis despertando competências cognitivas e interativas.

Almeida (2008) afirma que a dramatização contribui de forma prazerosa para o desenvolvimento global dos alunos, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Por meio do lúdico o aluno estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio do prazer ela expressa a si própria suas emoções e fantasias.

Os educandos expressam emoções, sentimentos e pensamentos, ampliando a capacidade do uso significativo de gestos e posturas corporais.

A função da arte é ao mesmo tempo, construir uma maneira de acomodar a conflitos e frustrações da vida real. Para Piaget (1990), o brincar retrata uma etapa do desenvolvimento da inteligência, marcado pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência vivida. A intervenção do professor é fundamental no processo de ensino aprendizagem, além da interação social ser importante para a aquisição do conhecimento.

A arte é um estímulo natural e influência no processo de desenvolvimento dos esquemas mentais. Seus benefícios permitem a integração de várias ações como: a afetiva, a social motora, a cognitiva, a social e a afetiva. Existem algumas considerações sobre a função lúdica e educativa do teatro. A função lúdica do teatro promove prazer, diversão e até mesmo desprazer, quando escolhido voluntariamente, com função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete ao indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Em nossa prática docente, precisamos propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder ás necessidades dos alunos ao meio social que habitam. Trabalhar a arte com os educandos da Educação infantil não é difícil, basta entrar em seu mundo, mas o que se torna difícil é ter um olhar pedagógico e voltado para o mundo que insere o aluno, isto implica entendê-lo como produção humana e compreender a forma que ele assume sob determinada organização social e qual função cumpre. Por esta razão, o ensino da arte, nem mesmo no período inicial de sua aprendizagem, se reduz ao mero domínio do código (desenhos e garatujas e interpretações do faz de conta), pois este é apenas um instrumento de realização de determinadas funções, e como tal não esgota todas as possibilidades sociais da arte, a proposta de ensinar pressupõe o desenvolvimento da prática como forma de produção de sentido.

O professor acompanha a adequação do conhecimento e a socialização para que seja preservada a cultura, reconhecendo também a variação de posição da linguagem em diversas situações de interação pela escrita, levando em consideração as diferentes línguagens, trabalhando também o teatro e todas suas formas de dramatizações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de Artes e de teatro deve estimular o aluno, a não limitar se a aprender, mas também a construir seu próprio conceito objetivando despertar o senso crítico no aluno através do debate e diálogo aberto. Devemos ter em mente a necessidade de formar cidadãos capazes de liderar de serem críticos e além de tudo ter conhecimento, ter argumento sólido. Se aprofundar no conhecimento sobre o conteúdo a qual ira aplicar, buscar a compreensão cada vez. Mais nas pesquisas ler livros ter total domínio sobre o assunto em questão. É de responsabilidade de o professor prover uma aula onde cause nos alunos, a curiosidade interesse de conhecer, criar participar questionar e ser observador. Além disso, o trabalho com argumentação é considerado fator relevante para o exercício de cidadania. Sabemos que a prática de selecionarmos argumentos pode ajudar no desenvolvimento do senso crítico. Para isso é necessário que o professor possua conhecimento, referencial teórico sobre o assunto para usar a metodologia adequada.

A arte de dramatizar história traz muitos aspectos música, expressão corporal, teatro e poesia são mais do que simplesmente alguém projetando sua voz diante de uma plateia, mas as palavras ditas e projetas tem um valor força e emoção que informa e atingi seus ouvintes, trazendo lembranças e recordações boas ou ruins.

Este trabalho se justifica, pois, as crianças quando começam a descobrir o mundo a dramatização de histórias chama sua atenção, e faz com que tenham a curiosidade, para conhecer um acervo cada vez maior de palavras, desta forma, inclusive possibilita o despertar para um mundo literário é a descoberta dos livros e da leitura e de diferentes aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Arte**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÉS, Philippe**. História Social Arte**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARROYO, M.G. **O significado da infância**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

PIAGET, Jean. **A criança em idade pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. **A expressão musical para as crianças da pré-escola. Caderno Ideias.** Campinas, vol.10, 1992.

SILVA, A.B.H. **Arte Infantil**. Curitiba: Positivo, 1996. p 350. MARTINS, A.J.F. Infância cultura e pedagogia. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. Guia **para educação e prática musical em escolas**. 1ª edição. São Paul,1996.

O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

ELDA CARLA MACIEL SILVA
Pós graduada em Direito Educacional e Docência do Ensino Técnico Superior, licenciada em Pedagogia em 2008, atua como professora de educação infantil na Prefeitura Municipal de Taboão da Serra –SP desde 2013.

RESUMO

Tem sido crescente nos últimos anos a oferta de cursos de ensino superior. As finalidades do Ensino Superior, conforme a LDB, propõem uma formação que contempla não somente demandas mercadológicas, econômicas e de produção, mas principalmente, a construção e desenvolvimento de competências. O objetivo deste artigo é refletir sobre a prática docente no ensino superior a partir do currículo por competências. Busca-se responder as seguintes inquietações: Quais são os desafios relativos à prática docente no ensino superior no Brasil? O que são competências? Como trabalhar as competências na prática docente do ensino superior? Para responder estas questões utilizou-se uma vasta gama de autores possibilitando assim uma reflexão sobre a prática docente a partir de um currículo por competências no ensino superior.

Palavras-chave: Competências; Currículo; Docência no ensino superior

INTRODUÇÃO

No Brasil é crescente a oferta de cursos de nível superior, a cada ano abrem mais faculdades, universidades, institutos e cada vez mais cursos são ofertados sejam eles sequenciais, presenciais, a distância, etc. Os financiamentos educacionais e políticas educacionais abriram uma vertente de possibilidades para as instituições privadas e neste contexto começa-se a questionar a formação dos docentes e sua prática. O mercado global passou por inúmeras transformações e assim também surge a necessidade de novos profissionais. A educação de nível superior também mudou, modificaram-se as exigências, e atualmente é preciso, antes de tudo, possibilitar a construção e desenvolvimento de competências ligadas ao aprender. As finalidades do Ensino Superior expressas na LDB direcionam uma formação que abarca não somente demandas do mercado e da economia, mas, a construção e desenvolvimento de competências mais amplas, ligadas aos aspectos culturais, aos valores, à capacidade de trabalhar em equipe, de aprender constantemente, de estabelecer parcerias, entre outras. Sendo assim, surgem questionamentos sobre o currículo por competências e sua viabilidade no trabalho com a diversidade do alunado que temos atualmente. Outras inquietações então passam a nos afligir: Quais são os desafios relativos à prática docente no ensino superior no Brasil? O que são competências? Como trabalhar na prática docente, todo o ensino superior as competências?

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a prática docente no ensino superior a partir do currículo por competências.

Para melhor clareza do assunto pesquisado, neste artigo buscar-se-á abordar os princípios, conceitos e pressupostos relativos à prática docente e sua relação com a construção e com o desenvolvimento de competências. Antes, porém, será traçado um breve panorama do Ensino Superior no Brasil para que tais princípios, conceitos e pressupostos sejam contextualizados, situados e datados.

BREVE PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Apenas uma parte dos estudantes que concluem o Ensino Médio ingressam No Ensino Superior e destes, estudantes apenas uma minoria teve uma formação educacional que favoreceu a construção de competências ligadas à compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos, à formação ética, ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, finalidades do Ensino Médio.

Neste viés, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) prognostica a elaboração de políticas que favoreçam o acesso das minorias, vítimas de discriminação a esse nível de ensino, permitindo-lhes competir em igualdades de condições nos processos de seleção e admissão no ensino superior (BRASIL, 2001, p. 45). Desta forma, observa-se que o acesso ao ensino superior deve proporcionar o direito dos indivíduos desenvolverem-se cultural e profissionalmente e apenas a reforma da escola pública pode garantir a qualidade e a democratização da universidade pública (CHAUÍ, 2003, p. 13).

Nesse contexto, deve-se considerar que a trajetória dos educandos ao final do Ensino Médio é diferenciada, pois as vagas no ensino superior público são limitadas e o processo seletivo bastante seletivo exigindo um alto desempenho no processo de seleção, os quais exigem uma qualidade generalizada, visto que a média das provas é o eixo norteador. Diante deste quadro, surge a hipótese de que muitos educandos talvez estejam escolhendo cursos e ingressando nestes devido ao seu desempenho no processo de seleção e não por afinidade ou por uma escolha consciente da área que desejariam atuar.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), tem solicitado que as universidades públicas incorporem como processo seletivo o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o qual responde às demandas do mundo do trabalho.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) indicam que o acesso ao ensino superior brasileiro tem vivenciado grandes transformações nos últimos anos. Atualmente, o Brasil vem dando sequência ao processo de Reforma iniciado nos anos noventa e, mesmo não sendo capaz de atender e/ou suprir as demandas, os dados indicam uma evolução significativa referente ao número de instituições, cursos e vagas ofertadas anualmente, delineando um ambiente mais competitivo e dinâmico, com cada vez mais estudantes advindos de grupos heterogêneos de educandos, principalmente relacionado a sua preparação acadêmica, a sua motivação e expectativas, além da necessidade de contratar muitos educadores, constituindo de acordo com

Zabalza (2004), um processo de massificação, vindo ao encontro dos estudos deste autor no contexto universitário Espanhol.

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2009, o Brasil registrava 2.314 instituições de educação superior, sendo 245 públicas e 2.069 particulares. Em 2002, os concluintes eram 467 mil e, em 2009, quase um milhão de educandos são formados a cada ano. Já os dados divulgados pelo Inep (2019), revelam que em 2015, o Brasil apresentava 2.364 instituições de ensino superior com 33 mil cursos de graduação e 8.033.574 estudantes universitários.

Assim, podemos observar nos relatórios sobre os Censos da Educação Superior publicados pelo MEC um crescimento importante da educação superior no Brasil.

Conforme Krames (2010), o preço dessa expansão será pago pelas futuras gerações, visto que os objetivos são claramente quantitativos, buscando números que autorizem a entrada do país na competitiva rede de mercado dos países centrais (KRAMES, 2010, p. 43).

Há entre os autores uma evidente preocupação a respeito da quantidade e qualidade do ensino superior. No entendimento da UNESCO (2004), a qualidade é um conceito versátil e dinâmico, o Relatório conciso sobre o Imperativo da Qualidade de 2004 aponta dois princípios que pautam a qualidade na educação:

> O primeiro deles identifica o desenvolvimento cognitivo dos educandos como o grande objetivo explícito de todos os sistemas educacionais. Dessa forma o êxito alcançado por um sistema com relação a esse objetivo é um dos indicadores de sua qualidade. O segundo dá ênfase ao papel da educação na promoção de valores e atitudes de cidadania responsável e no cultivo do desenvolvimento criativo e emocional. A consecução desses objetivos nos diferentes países é mais difícil de avaliar e comparar (UNESCO, 2004, p.02).

O documento relaciona os indicadores de qualidade aos aspectos cognitivos de uma pessoa e, nesse sentido, inserir as práticas pedagógicas dos educadores universitários nos propósitos descritos acima, significa possibilitar aos educandos dos cursos de graduação o contato com referenciais teóricos e práticos que vão além da qualificação para o trabalho, mas que contemplem a construção e o desenvolvimento de competências cognitivas, habilidades, atitudes e valores.

Nesse cenário, o papel do educador universitário não pode passar despercebido a essas considerações. Deve responder cada vez mais à exigente demanda por novos conhecimentos, saberes, habilidades e competências que uma sociedade com ritmo de mudanças muito acelerados propõe.

Assim, a valorização profissional e a competência pedagógica são aspectos para atingir patamares aceitáveis na Educação, visto que o educador é a “pedra de toque da qualidade educativa” (DEMO, 2000, p. 88).

O sistema educativo brasileiro foi redefinido pelo nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/96, que por sua vez estabeleceu os níveis escolares, as modalidades de educação e seus objetivos.

As finalidades do Ensino Superior, expressas pela LDB são recorrentes, levando em conta o caráter formativo específico da graduação, as aplicações na realidade e nas ciências, os métodos

próprios de pesquisa, de validação e de organização, além dos conhecimentos científicos e tecnológicos, expressos como demandas da sociedade, na qual as relações sociais são cada vez mais mediadas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs).

Dentro desse novo modelo, as interações profissionais contemporâneas se moldam e adquirem características mais flexíveis, facilitadas pelas novas formas de comunicação propiciadas pelas TICs.

Observando o texto da LDB sobre as finalidades do Ensino Superior, é possível perceber claramente, que a globalização levou a transformações no rumo do mercado e da escolha dos cursos universitários. No mesmo sentido, evidencia-se uma tendência de aprendizagem ao longo de toda vida, em que se modificam as exigências, orientando-se no sentido de possibilitar a construção e desenvolvimento de competências ligadas ao aprender. As finalidades também contemplam as necessidades nacionais e regionais ao "estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente". Desta forma, a identidade do ensino superior está socialmente assegurada nas prescrições.

Mediante as finalidades expressas, entendemos que o desenvolvimento científico e tecnológico nos últimos anos levou a profundas alterações nos processos produtivos impondo a necessidade de um novo profissional. Neste viés, as finalidades do Ensino Superior expressas na LDB direcionam uma formação que contempla não somente demandas mercadológicas, econômicas e de produção, mas principalmente, a construção e desenvolvimento de competências mais amplas, ligadas aos aspectos culturais, aos valores, à capacidade de trabalhar coletivamente, aprendendo na troca através de parcerias, entre outras.

Nesta perspectiva, apesar de a LDB apresentar as finalidades mencionadas, observa-se que na prática, existe a predominância de uma das finalidades sobre as demais, o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho, discutiremos isto adiante.

Para atender tais finalidades, as instituições de ensino superior devem possibilitar a criação de estruturas flexíveis e opções variadas em seus currículos, fortalecendo os vínculos com o mundo do trabalho, já que este não mais se limita a exigir conhecimentos específicos da formação. Assim, as finalidades dificilmente serão alcançadas por meio de uma prática conteudista e bancária, reduzindo a aprendizagem à memorização. De maneira oposta, a efetivação dessas finalidades impõe uma ação pedagógica que promova a construção e o desenvolvimento de competências por meio de diferentes estratégias que favoreçam a reflexão crítica, analisando o contexto em que tais finalidades se inscrevem.

Nas circunstancias de um mundo globalizado com tamanhos avanços tecnológicos delineia-se na ordem mundial um grande aglomerado de interesses políticos e econômicos. Nesse sentido, desde a década 1990, o governo brasileiro tem relacionado as ações educacionais ao desenvolvimento social e principalmente econômico, tendo como principal motivação a política e o desenvolvimento tecnológico. É nesse contexto tecnológico que está inserida a universidade, "entendida como um centro operacional de produtividade, deixando de lado o papel histórico de uma instituição social, baseada na eficácia, competência e produtividade quantitativa" (LARA, 2010, p. 24).

O mercado competitivo e globalizado, fez com que o Ensino Superior adquirisse um papel relevante nesse processo, já que um dos seus objetivos é a formação de pessoas bem ajustadas à

dinâmica flexível do processo produtivo.

Contribuindo com essa discussão, Chauí, em 2003, já nos apresenta uma discussão esclarecedora da atual situação dos modelos de universidade brasileira ao distinguir um duplo modelo político-econômico:

> Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios particulares para a obtenção de um objeto particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias batizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. (CHAUÍ, 2003, p. 6).

As instituições de nível superior compreendidas como organizações adquirem, por conseguinte, um caráter competitivo no mercado de trabalho, à medida que a instituição caracteriza-se por ter a sociedade como referencial de desenvolvimento. O papel do capitalismo mundial foi decisivo para a mudança de foco da universidade (de instituição para organização social). Assim, a universidade "viu-se obrigada a alterar seus currículos, programas e atividades, implantando uma política de reformas com o objetivo de garantir a inserção dos estudantes no mercado de trabalho" (LARA, 2004, p. 26).

As transformações político-sócio-econômicas ocorridas nas últimas décadas em muito contribuíram para que o termo competências passasse a pautar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) nas diversas modalidades de ensino em todo país, aceitando a responsabilidade de um caráter prescritivo e normativo, delineando, além da base legal um caráter de obrigatoriedade, conforme veremos a seguir.

O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

Desde a década de 1990, algumas instituições internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO, a União Europeia e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), expuseram alguns direcionamentos nas proposições/ sugestões de Ensino Superior para a construção e o desenvolvimento de competências que afetaram diretamente o currículo das faculdades e universidades no mundo inteiro.

As proposições curriculares de ensino superior no Brasil até meados de 2002 eram baseadas em conceitos e procedimentos e a aprendizagem ocorria sob a forma de simples absorção de conteúdo. Por outro lado, nos últimos anos, as prescrições oficiais sobre educação têm orientado o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas que promovam a criticidade dos educandos sobre os conteúdos desenvolvidos e o desenvolvimento da autonomia.

Dentro deste entendimento, a UNESCO, ao apresentar a necessidade da melhoria das condições de acesso à educação superior, enfatiza a importância de abarcar os conhecimentos prévios dos estudantes e não apenas valorizar os conhecimentos acadêmicos.

Assim, em resposta aos novos desafios enfrentados pelos educadores, a UNESCO publicou no ano de 2009, um documento denominado "ICT Competency standars for teachers", traduzido no

Brasil como “Padrões de competência em Tecnologias da Informação e Comunicação para educadores”, no qual relaciona os termos competência e aprendizagem, afirmando que:

> Os educadores na ativa precisam adquirir a competência que lhes permitirá proporcionar a seus educandos oportunidades de aprendizagem com o apoio da tecnologia. Estar preparado para utilizar a tecnologia e saber como ela pode dar suporte ao aprendizado são habilidades necessárias no repertório de qualquer profissional docente. (UNESCO, 2009, p.1).

Pode-se observar neste trecho que a concepção de competência passa a ser entendida como de uma reorientação profissional em decorrência das mudanças tecnológicas, apontadas como o principal fator desencadeador de mudanças no campo da educação, remetendo ao entendimento de um específico grau de apropriação que o educador deverá ter para executar as exigências profissionais contemporâneas.

Vale ressaltar que, ao contextualizar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na prática docente, Cebrian (2003) parte da hipótese de que os docentes estão engajados em refletir sobre sãs práticas e em melhorá-las constantemente, mas encontram um cenário em que o patamar de instrução técnica dos docentes é desigual.

Outra constatação de utilização do termo competência é evidenciada nos documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão que delibera sobre as Diretrizes Curriculares sugeridas pelo MEC para os cursos de graduação, criado com a Lei 9.131/95, o qual privilegia a flexibilidade a adota a noção de competências como determinadora da formação que se busca oferecer aos alunos.

Como exemplo, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 18 de Fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Educadores da Educação Básica, sendo os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação.

Essas diretrizes específicas para a formação de educadores estabelecem princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional, considerando, entre outros, que dezenove competências e habilidades pautem a orientação do curso.

No mesmo sentido, infinitas competências e habilidades são exigidas em concursos públicos para educadores em todo país. Esses modelos auxiliam a comprovar que a construção e o desenvolvimento de competências estão presentes em documentos oficiais sobre a educação, remetendo-nos ao entendimento de que os docentes precisam refletir sobre tais orientações no intuito de melhorar suas práticas pedagógicas constantemente e serem competentes. Ser competente significa ter conhecimentos teóricos e práticos, os quais constituem as características fundamentais do magistério.

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI (Unesco, 1998), já afirmava que, para enfrentar desafios, a educação deve prover capacitação para os profissionais e a implantação de mão de métodos educativos inovadores. Portanto, a temática da inovação perpassa os documentos internacionais no direcionamento para a construção e para o desenvolvimento de competências.

O campo da inovação como tema de estudos assume diferentes concepções. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação e, nas IES, as concepções de inovação

frequentemente são mencionadas numa perspectiva ideológica, social e econômica. A Enciclopédia de Pedagogia Universitária publicada pelo MEC/INEP (2006, p. 359) define a expressão inovação pedagógica como uma interrupção de uma determinada concepção e comportamento docente que vêm se repetindo ao longo dos anos.

Os Estudos de Sacristán (1998), Imbernóm (2000), Hernàndez (2000), Cebrian (2003), Masetto (2004) e Canário (2006) mostram que as inovações que foram prescritas às escolas, em um movimento puramente legislativo, promovido de cima para baixo, desconsiderando a complexidade da área educacional e suas carências:

> O educador como mero executor do currículo e como uma pessoa dependente que adota a inovação criada por outros, não se concede nem a capacidade nem a margem de liberdade para aplicar o processo de inovação em seu contexto específico (SACRISTÁN, 1996, p. 20).

Os referencias teóricos apresentados e socializados na disciplina Inovação e Mudança durante o mestrado na PUC – SP mostraram que o êxito de uma inovação consiste em considerar entre outros, também os aspectos organizacionais do ambiente, além do levantamento de interesses, os conteúdos, as necessidades e os anseios da comunidade, a intencionalidade, a melhoria de materiais e de metodologias, as práticas docentes, a participação e o comprometimento, a formação continuada por meio de uma prática reflexiva e permanente, os princípios de aprendizagem, o planejamento e o acompanhamento por meio da criação de um sistema contínuo de avaliação e a totalidade. Portanto, inúmeras competências pedagógicas devem ser desenvolvidas para o êxito de uma inovação pedagógica.

De acordo com o teor dos documentos expostos sobre o atual cenário do Ensino Superior percebe-se que há um direcionamento curricular para o ensino por competências. Desta feita, faz-se necessário compreender algumas abordagens conceituais sobre esse termo, levando-nos a explicitar de que forma ele é entendido neste trabalho.

O conceito de competências, pode assumir vários significados e amplitudes, conforme o ambiente em que a reflexão é realizada. Assim, no ambiente empresarial, a noção de competência atribui qualificação, eficiência e produtividade de um indivíduo para a realização de um determinado trabalho, enquanto no ambiente acadêmico, está intimamente ligada às questões dos saberes, conhecimentos e atitudes.

A Enciclopédia da Pedagogia Universitária (INEP/MEC, 2006, p. 358) trata a expressão competência pedagógica como a assumida nesse trabalho, como “a capacidade de o educador atuar nos cenários educativos com uma atitude crítico reflexiva diante do saber científico, do comportamento ético e da experiência estética”. Nesse entendimento, a expressão não se atém ao domínio do conteúdo, às habilidades de ensino e aos aspectos administrativos, mas se amplia num processo de reflexão permanente, permeando toda a ação docente, todo o tempo em todos os espaços.

Perrenoud (1999), ciente da complexidade conceitual da noção da competência, propõe que ela seja entendida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Sendo assim, o currículo numa perspectiva de competências possibilitaria a compreensão dos significados dos sa-

beres escolares, relacionando-os à vida e aos contextos dos estudantes. Para o autor, a concepção de educação por competências se pauta em 2 constatações:

> 1. A transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não caem do céu. É preciso trabalhá-las e treiná-las. Isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas.
>
> 2. Na escola não se trabalha suficientemente a transferência e a mobilização, não se dá tanta importância e essa prática. O treinamento, então, é insuficiente. Os educandos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele (família, cidade, lazer, etc.) (PERRENOUD, 2000, p.02)

Conforme evidenciado neste trabalho, os documentos nacionais e internacionais sobre educação não são neutros, ao contrário, apresentam em suas prescrições, interesses políticos e mercadológicos que incidem na prática docente dos educadores, assim, "o educador precisa estar preparando para ler criticamente o texto legal, isto é, descobrir, desvelar aquilo que está coberto, velado, permitindo o seu posicionamento consciente" (FUSARI, 1988, p. 12). Dessa feita, a definição de competência ultrapassa ao mero treinamento citado anteriormente, tal como também nos mostra Abramowicz ao definir competência como a capacidade de mobilizar saberes de diferentes ordens: científicos, estéticos e éticos por meio da experiência e não espontaneamente, possibilitando ao educando combinar, integrar e transferir diferentes saberes de uma situação para outra. Ações e operações que estabelecem relações com e entre objetos. Situações, fenômenos e pessoas que queremos conhecer. Desempenho a contento diante de uma situação problemas.

O MEC, a partir de um projeto criado e coordenado pelo INEP, definiu uma matriz de concepções, fundamentos e pressupostos para o Enem. Nesse documento, as competências são definidas como "modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer" (BRASIL, 2010).

Cada educador deve priorizar em sua prática docente o desenvolvimento pleno de seus educandos, ou seja o desenvolvimento de competências de modo dinâmico "mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e raciocínio" (PERRENOUD, 2002, p. 19). Sendo assim, o sentido de competência adquire o sentido da formação integral e do desenvolvimento pleno.

O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

Na área educacional, o conceito de competências vem sendo paulatinamente integrado aos currículos das instituições de ensino superior que passam a elaborar seus currículos considerando o desenvolvimento de competências. Não há como negar que as informações sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas nas últimas décadas tenham influenciado nas mudanças comportamentais das pessoas nos mais diversos contextos. Nesse sentido, abrange também as questões de educação e o currículo. Assim, a ação docente, limitada a definições conceituais, característica de uma prática docente tradicional, centrada em um verbalismo exagerado, não atende mais às neces-

sidades oriundas do cenário atual.

Segundo Tardif (2002), o exercício da docência exercido pelo educador é complexo, pois, é necessária uma gama de saberes para orientar sua prática, o educador "é alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com educandos" (TARDIF, 2002, p. 39).

Em concordância Perrenoud (1993) comenta esta complexidade da prática docente no ponto de vista formativo moral:

> Na prática docente se encontram cada dia contradições impossíveis de ultrapassar de uma vez por todas esquecer-me pelo outro ou pensar em mim? Privilegiar as necessidades do indivíduo ou as da sociedade? Respeitar a identidade de cada um ou transformá-la? Avançar com o programa ou atender às necessidades dos educandos? Fabricar hierarquias ou fabricar uma avaliação formativa? Desenvolver a autonomia ou o conformismo? Implicar-se pessoalmente na relação ou permanecer o mais neutro possível? Impor para ser feliz ou negociar longamente para obter a adesão? Sacrificar o futuro ou o presente? Colocar a tônica nos saberes, nos métodos, na instrução, ou nos valores, na educação, na socialização? Valorizar a competição ou a cooperação? Dar a cada um a impressão de que é competente ou levar a uma maior lucidez? Preferir a estruturação do pensamento e da expressão ou encorajar a criatividade e a comunicação? Pôr o acento numa pedagogia ativa ou uma pedagogia de domínio? Respeitar a equidade formal ou proporcionar a cada um conforme suas necessidades? Amar todos os educandos ou deixar que falem suas simpatias e antipatias? (PERRENOUD, 1993, p 9-10).

Neste entendimento, o educador em sua prática se vê com muita frequência envolvido em questões sociais do que conteudistas e tem de optar por uma conduta, desenvolver ações que impactam a formação integral dos sujeitos que educa. Atualmente, em um mundo globalizado, a escola, tida por muito tempo como instituição responsável pela educação integral é palco de muitos conflitos ideológicos e de valores.

A escola tradicional, postula que o currículo é composto e determinado por disciplinas e conteúdos fixos. Já a escola reflexiva, o currículo tem uma conotação mais ampla que abarca o contexto e realidade do educando (suas vivências e saberes prévios), e é um movimento de constante problematização. O currículo é

> Um construtor de identidades na medida em que junto com o conteúdo das disciplinas escolares, com os conhecimentos e saberes que ele vincula se adquirem valores, crenças, percepções que orientam o comportamento e estruturam personalidades (ABRAMOWICZ, 2006, p. 16).

Os currículos tem por objetivo facilitar os processos de aprendizagem e não determina-las. Os currículos devem se contrapor ao controle social favorecendo a diversidade, a diferença e o multiplicidade cultural que existe na sociedade, de modo que estas sejam reconhecidas e valorizadas. Nesta perspectiva, o currículo é mais que disciplinas elencadas e sim um produtor de competências.

Para intervir ativamente na sociedade é preciso uma cultura organizacional acadêmica construtora de currículos promotora de competências ligadas aos valores e as atitudes que possam transformar a realidade.

O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

Frequentemente, educadores atuam nas escolas como mero transmissores de conhecimento... despejam uma educação bancária desconectada da realidade do educando, de forma condicionada, apática e desmotivada. Não que os conteúdos tenham que necessariamente ser prazerosos, mas, o modo como são tratados deve o ser. Se os conteúdos são tratados de forma engessada sem contexto, sem possibilidade de analogias com a realidade do educando, então, não terão significado, tal como aponta Cortella (2008).

Segundo Cunha (1997), o que impede os educadores de favorecerem o protagonismo nos educandos é o fato de se sentirem moralmente compelidos a serem os "orquestradores da ação" na sala de aula. No mesmo sentido, Abreu e Masetto (1986) afirmam que a docência universitária enfatiza o processo de ensino de uma metodologia oral e discursiva, centrada em aulas expositivas, muitas vezes monólogos que por mais ricos que sejam acabam sendo engessadas e acabadas em si mesmas, de modo avesso da ênfase colocada no processo de aprendizagem, no qual a metodologia da aula requer a participação do educador e dos educandos.

> Ao falarmos do processo de aprendizagem, queremos nos referir a um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abarcando minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes ou valores (MASETTO, 2003, p.37).

Para Masetto (2003), a prática docente que enfatiza a aprendizagem significativa supõe um crescente conhecimento de si mesmo, além de valorizar e considerar tudo o que é feito com os conhecimentos adquiridos.

Um educador universitário deve apresentar habilidades e competências com vistas a obter bons resultados em suas ações. O ato de planejar é uma delas, devendo ser iniciado antes da aula propriamente dita. Neste raciocínio, o educador deve organizar sua disciplina após integrar-se das diretrizes curriculares do curso com vistas a possibilitar que os educandos "compreendam a validade e o significado daqueles conteúdos e se interessem por eles e participem das aulas". (MASETTO,2010,p.57).

O planejamento centrado no educador é desprovido de reflexão, limita-se a seguir os mesmos procedimentos adotados nos anos anteriores, desconsidera as diretrizes e proposições dos cursos, as inúmeras fontes de informações e o contexto educacional. Em contrapartida, o planejamento centrado nos educandos exige um delineamento racional das ações, problematizando as experiências significativas e negativas vivenciadas durante a docência nos anos anteriores, valorizando o contexto educacional, caracterizado pelas diretrizes e pelas proposições dos cursos, os demais profissionais da educação presentes na instituição e os educandos com seus conhecimentos prévios, suas necessidades, seus anseios e suas perspectivas.

> O planejamento da disciplina pode ser melhorado mediante uma formulação mais clara e precisa dos objetivos educacionais que serão perseguidos, pois é destes objetivos educacionais que o educador pode derivar uma estratégia de ensino coerente e funcional (BORDENAVE & PEREIRA, 2008, p.76)

A definição clara dos objetivos que se pretendem alcançar é primordial para a determinação

das demais ações. Ao enfatizar a construção e o desenvolvimento de competências no processo de ensino, o educador define os objetivos, considerando nas especificidades do ensino e da aprendizagem: clareza, relevância, tempo, espaço, possibilidades de realização, além de servir como um fator de descrição dos resultados alcançados.

Quando se privilegia o ensino, considera-se o conteúdo como norteador do planejamento, o educador se torna um mero transmissor de conteúdos fundamentando-se em programas oficiais nos quais conteúdos são pré determinados tal como por quanto tempo deverão ser trabalhados. Esta é a premissa da Educação Bancária de Paulo Freire, já que "a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mas ainda, a narração os transforma em 'vasilhas', em recipientes a serem 'enchidos' pelo educador". (FREIRE,1996, p.86).

Vestígios de uma ação política controladora podem ser evidenciados nas atividades profissionais de alguns educadores os quais afirmam que precisam passar todo conteúdo previsto em determinado período de tempo. É também notória a praticidade em se acompanhar a sequência do conteúdo de um livro ou de um planejamento anterior do que levar em consideração a complexidade envolvida ao trabalhar os conteúdos, considerando-os, entretanto, em sua substancialidade para o processo de ensino e aprendizagem.

> Não é demais lembrar que o planejamento dos conteúdos deverá servir antes à aprendizagem do estudante ao interesse do educador. E, à medida que o educador conferir maior ênfase à aprendizagem que ao ensino, a fixação dos conteúdos passará a envolver tanto o tratamento da informação que é transmitida ao estudante quanto as suas capacidade3s intelectuais, necessidades e interesses (GIL, 2009, p. 127).

A atual organização dos conteúdos se fundamenta na concretização dos objetivos da aprendizagem, cabendo ao educador selecionar e organizar estes conteúdos, considerando as individualidades de cada grupo (interesse, experiência de vida, motivação, etc.), para os quais os conteúdos serão oferecidos. Para Gil (2009, p. 128-131), os seguintes critérios para a seleção dos conteúdos devem ser adotados: vinculação aos objetivos (derivar dos objetivos e não o contrário); validade (relacionar as experiências pessoais), utilidade (atender as necessidades e interesses); flexibilidade (permitir alterações, adaptações, renovação e enriquecimento); adequação à diversidade dos estudantes (diferentes idades, perfil socioeconômico; as aspirações profissionais, os hábitos de estudo; os conhecimentos prévios e a motivação para estudar a matéria) e a adequação ao tempo que cada grupo dispõe.

A monotonia caracteriza-se de uma aula transmissiva, em que o docente é o "detentor do saber" e os educandos receptores de um conhecimento definido, caracteriza-se pelas técnicas utilizadas com ênfase no ensino. Para Gagné (1980, p. 6), "a aprendizagem é inferida quando ocorre uma mudança ou modificação no comportamento, mudança esta que permanece por períodos relativamente longos durante a vida do indivíduo". Em seus estudos, o autor criou uma hierarquia nos níveis de aprendizagem, enfatizando a necessidade de utilizar diferentes estratégias de ensino que vão de estímulos à complexidade da solução de problemas, em consonância aos objetivos que se pretende atingir.

Reforçando a importância de uma formação que priorize aspectos do ensino e da aprendiza-

gem em sala de aula frente às exigências de um modelo educacional centrado na construção e no desenvolvimento de competências, autores como Gil (2009), Bordenave e Pereira (2008), Zabalza (2004), Masetto (2003) e Perrenoud (2000) afirmam que o relacionamento que se estabelece entre o educador e o estudante exerce uma importante influência na aprendizagem, além de influenciar na satisfação pessoal e profissional do educador. O magistério exige cada vez mais que o docente tenha empatia e esteja disposto a se relacionar com seu educando:

> Convém, portanto, que o educador conheça melhor os estudantes com vistas a descobrir e a estimular suas potencialidades. Que dê importância às suas manifestações em sala de aula. Que encare suas dúvidas como ingredientes das estratégias didáticas. Que não discrimine nem rotule os estudantes. Que valorize os acertos dos educandos nas avaliações, mesmo que parciais. Que promova atividades que valorizem os estudantes e os estimulem a aprender mais (GIL, 2009, p.85)

Trabalhar na construção de competências e descobrir e estimular as potencialidades dos estudantes e valorizar a heterogeneidade de suas manifestações em sala de aula, possibilita, o desenvolvimento de competências ligadas a coletividade e a expressão oral e escrita, caracterizada pelas socializações experienciais do cotidiano cultural e pela relação dialógica entre educador e educando.

Assim, a prática docente centraliza-se na interação que o educador estabelece com os diversos sujeitos do contexto educacional. Se não houver interação entre os educadores universitários não será possível trocar e refletir sobre os programas e objetivos de um curso, ocasionando a ausência e/ou repetições de conteúdo para uma mesma turma, caracterizando uma forte tendência ao individualismo frente a um trabalho docente cooperativo.

Perrenoud (2000, p. 75) propõe a execução de um “contrato didático”, a partir do qual o educador deve apresentar a capacidade de escutar e ajudar os educandos. Em concordância, Masetto (2003, p. 50) afirma que a interação entre educador-educando se manifesta no comprometimento de ambos ao assumirem uma atitude de parceria e corresponsabilidade, trabalhando pelos mesmos objetivos e na aceitação de uma relação entre adultos.

Portanto, compreender e aceitar a existência da diversidade humana em uma sala de aula heterogênea em idades, etnias, classes sociais, orientações sexuais, além de, identificar as razões que determinam o comportamento dos estudantes, ouvir seus sentimentos e expectativas, transmitir com clareza o que ele espera dos educandos e procurar conhecer os estudantes pelo nome são procedimentos essenciais para a construção e desenvolvimento das competências vislumbradas, o que exige competência do educador para tanto.

> No entendimento deste trabalho, o modelo de aula baseado na construção e no desenvolvimento de competências, coloca o educando no centro do processo, levando em consideração seus conhecimentos prévios, desejos e dificuldades. O conhecimento é construído pelo educando, sendo o educador um mediador da aprendizagem (MASETTO, 2003, p. 48).

Uma prática docente centrada na mediação da aprendizagem exige que o educador considere a complexidade de fatores que interferem na aprendizagem dos educandos que passa por questões de vulnerabilidade social, ausência de uma cultura de estudos, falta de perspectiva (o que leva a desmotivação), baixa autoestima e ansiedade.

Um estudo brasileiro aponta o papel de educadores na redução de ansiedade dos educandos.

De acordo com Boruchovitch e Costa (2004):

> Prover os educandos com instruções sobre formas adequadas de estudo, possibilitar oportunidades para que os educandos ansiosos possam falar em pequenos grupos ou respondera perguntas com respostas curtas (como sim ou não); usar atividades que envolvam aprendizagem cooperativa; esclarecer o objetivo das provas; evitar pressões de tempo nas situações de exames; determinar um espaço de tempo que assegure que todos os educandos consigam completara prova; variar os tipos de avaliação, entre outros (BORUCHOVITCH & COSTA, 2004, p. 22).

Abreu e Masetto (1986) observam que avaliar, para muito é para muitos educadores uma tarefa árdua, embora haja técnicas que podem ser utilizadas conforme o que se pretende avaliar: conhecimentos, competências ou atitudes. Quando utilizada de forma incorreta, a avaliação afeta aspectos emocionais, interferindo na autoestima e na motivação dos estudantes, reforçando a desistência dos estudos e, consequentemente, a carreira profissional.

É importante ressaltar que, estando contextualizada em um cenário sociopolítico, a avaliação é um instrumento cujos dados podem redirecionar governantes nas tomadas de decisões, educandos e educadores no processo de ensino e aprendizagem, posicionamentos políticos, construção e desenvolvimento de atitudes e valores, visto que

> O uso dos resultados da avaliação por uma ótica crítica permitiria levantar questões do tipo: Que significado tem esses resultados? A quem beneficiam? Que escola contemplam? Que educação privilegiam? Com que moldura das políticas públicas existentes a avaliação se apresenta? Quais as convergências e divergências flagradas? Além de outras questões (ABRAMOWICZ, 2006, p. 255).

Quanto a operacionalização, alguns procedimentos devem ser observados visando garantir a eficácia do processo, cabendo ao educador atentar-se ao tipo de prova e à quantidade de questões que serão aplicadas, além de elaborar as avaliações com antecedência, com um número suficiente de questões, para evitar ambiguidade nas perguntas, incluindo apenas fatores relacionados à matéria, formulando claramente às instruções para responder as perguntas, garantindo um nível de dificuldade apropriado, redigindo provas que com um vocabulário ao alcance dos estudantes, certificando-se que o tempo disponível é suficiente para responder a questões, privilegiando tanto a memorização quanto a compreensão dos conteúdos, permitindo análises e sínteses.

A quantidade de avaliações a serem aplicadas durante o período letivo é outro fator que deve ser considerado pelo educador. O excesso de avaliações consome um demasiado tempo e energia dos educadores e dos educandos. Por outro lado, restringir o processo avaliativo à prova final impossibilita o feedback que a mesma proporciona para o educador e para o educando.

O resultado da avaliação informa os estudantes acerca dos seus acertos, avanços, falhas e obstáculos favorecendo aos educadores a possibilidade de constatar a eficácia do ensino oferecido, podendo redefini-lo. Assim, torna-se relevante descrever nos planos de ensino ações que serão adotadas nos procedimentos avaliativos, tais como: avaliações contínuas (diagnósticas, formativa e somativa), modalidades de avaliações (provas discursivas, objetivas, práticas e orais), quantidades e valores atribuídos a cada atividade, entre outros.

Assim, pelo seu caráter instrumental, a avaliação terá seu sentindo mais genuína e imbuída de significado se tiver articulação com o projeto pedagógico, visto que ele dá sentido ao trabalho

docente e à relação educador – educando (ABRAMOWICZ, 1996).

As articulações feitas com os modelos educacionais permitem-nos evidenciar a carência de uma formação pedagógica que contemple as transformações na educação contemporânea. Nesse entendimento, o planejamento, os objetivos, a organização dos conteúdos, as estratégias de aprendizagem, a postura do educador e a própria avaliação são fatores essenciais da prática docente que contemple a construção e o desenvolvimento de competências nos educandos.

Observa-se que, ao discutir o currículo por competências:

> Alguns temem que desenvolver competências na escola levaria a renunciar às disciplinas de ensino e apostar tudo em competências transversais e em uma formação pluri, inter ou transdiciplinar. Esse temor é infundado: a questão é saber qual concepção das disciplinas escolar adotar. Em toda hipótese, as competências mobilizam conhecimentos, dos quais grande parte é (...) de ordem disciplinar (PERRENOUD, 1999, p. 40)

Este é um temor injustificável, não é necessário renunciar ao estudo das disciplinas. A escola é singularmente disciplinar e tem como compromisso favorecer a construção de saberes disciplinares, contudo devem fazer abarcando competências intrínsecas a prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que a globalização e os avanços tecnológicos trouxeram novas demandas tanto para o mercado de trabalho quanto para os cursos superiores que, igualmente, refletem as demandas de profissionais deste mercado. O ensino superior brasileiro, frente às mudanças se viu obrigado a rever sua função e transformar currículos, programas e atividades para formar estudantes que atendessem às novas exigências do mercado.

Dessa forma, as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais em muito influenciaram as Diretrizes Curriculares Nacionais em todos os níveis de ensino, colaborando para com a concretização de um currículo em instituições de ensino baseado na construção e desenvolvimento de competências.

A educação universitária no Brasil enfrenta alguns desafios que repercutem na prática docente e interferem na sua qualidade, como uma cultura mercadológica e a falta de investimento na formação docente, além de problemas comuns a outros níveis de ensino, como exacerbado número de educandos por sala, falhas no processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio, etc.

As competências significam as diferentes capacidades de agir eficazmente diante de um problema, articulando seus conhecimentos. E por ser o avesso do que concebemos como “saberes engessados” é a construção de competências somente que possibilita que o indivíduo esteja apto a se transformar e a transformar o mundo.

Concluiu-se que o currículo por competências na prática educativa no nível superior contribui não só para a construção de conhecimentos, mas, ainda para o processo de construção da identidade do educando, sendo necessário que toda prática docente vá de encontro com as experiências,

necessidades, potencialidades e interesses dos educandos, permitindo que os próprios educandos construam e desenvolvam diferentes competências.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. **Currículo e avaliação: uma articulação necessária.** Recife: Centro Paulo Freira: Bagaço, 2006.

_____. **Avaliando a avaliação da aprendizagem – um novo olhar**. São Paulo: Lúmen, 1996.

ABREU, Maria Cecília de; MASETTO, Marcos Tarcísio. **O educador universitário em aula.** 5. Ed. São Paulo: MGED. Associados, 1986.

ARAUJO, Dolores. Noção de competência e organização curricular. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 31, Supl. 1, p. 32-33, jun.2007. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-478489. Acesso em 02 de agosto de 2021.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BORUCHOVITCH, Evely; COSTA, Elis Regina da. Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de educandos do ensino fundamental de Campinas. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22301.pdf. Acesso em 02 de agosto de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de Abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 03 de agosto de 2021.

_____. **Lei n. 10.172, 9 janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 Jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 03 de agosto de 2021.

_____. **Parecer n. 776/97 de 03 de Dezembro de 1997.** Dispõe sobre orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 3 de dezembro de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br//setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_ parecer 77697.pdf. Acesso em 03 de agosto de 2021.

_____. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br//setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_ parecer 939496.pdf.. Acesso em 03 de agosto de 2021.

_____. **Lei n. 9.131/95, de 24 de novembro de 1995**. Estabelece a criação do Conselho Nacional

de Educação Brasília, DF, Nov. 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br//setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_ parecer 913195.pdf. Acesso em 05 de março de 2021.

_____. **Constituição** (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/ 518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 05 de agosto de 2021.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. **Escola, cultura e clima: ambiguidades para a administração escolar.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1998

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre. Artmed, 2006.

CEBRIAN, Manuel (Coord.). **Enseñanza Virtual para la Innovación universitária**. Madrid. Narcea, S. A. Ediciones, 2003.

FUSARI, José Cerchi. **Tendências históricas do treinamento em educação.** Tese de Mestrado: A educação do educador em serviço: treinamento de educadores em questão. PUC – SP, 1988.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino com pesquisa: a prática do educador universitário. **Cad. Pesq**. São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio de 1997.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 10. Ed. Rio de janeiro: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2009..

HERNÁNDEZ, F. **Aprendendo com as inovações nas escolas.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, Francisco (Org). **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INEP/MEC. **Censo da Educação Superior 2015**. 2. ed. – Brasília : Instituto. Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 90 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf. Acesso em 04 de agosto de 2021.

_____. **Definição de competências e habilidades presentes no ENEM.** ENEN/INEP. **Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Educadores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasilia: MEC/CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em 06 de agosto de 2021.

_____. **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-

46ef-819a-cdc81ceeac39?ver sion =1.1. Acesso em 05 de agosto de 2021

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse estatística da educação superior.** Brasília, DF: INEP/ MEC, 2000. Disponível em http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em 05 de agosto de 2021.

KRAMES, Illisabet Pradi. Na trilha do Prouni. **Implantação acompanhamento e perspectivas em uma instituição de ensino superior de Santa Catarina**. Tese de doutorado, PUC-SP, 2010. Disponível em: URI: https://tede2.**pucsp**.br/handle/handle/9530. Acesso em 06 de agosto de 2021.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O educador na hora da verdade**. São Paulo: Avercamp, 2010.

_____. Inovação na Educação Superior. **Revista Interface,** v.8, n. 14, 2004

_____. **Competência pedagógica do educador universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? **Educ. Soc**. V.21, n. 73. P. 139-161, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ arttext&pid=S0101-73302000000400010&lng= en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 01 de agosto de 2021.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos educadores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Dez novas Competências para ensinar**. Porto Alegre: artmed, 2000.

_____. **Construindo as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993

PINHO, A. G. **Reflexões sobre o papel do concurso vestibular para as universidades públicas.** Estudos avançados, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 353-362, maio/agosto. 2001.

SACRISTÁN, J. G.; GOMES, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

WERNER, Rosilea Clara. Desafios **contemporâneos na formação profissional: o desenvolvimento de competências e habilidades.** Tese de Doutorado. PUC – SP, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA VIDA DAS CRIANÇAS

EVA VILMA BRITO NEVES
Graduação em pedagogia; Professora de Educação infantil; Faculdade: Centro Universitário Ítalo Brasileiro 2010.

RESUMO

A literatura está presente no planejamento do professor. Porém, diversas vezes, essa ação tem sido utilizada em apenas um momento: no encerramento do dia ou quando dá tempo, sem atribuir um valor de ensino-aprendizado ao aluno. Portanto, faz-se necessário discutir sobre essa prática que contribui de fato para o processo de ensino-aprendizado dos alunos, considerando a intensa busca do professor em se organizar e priorizar esse momento. Nesse artigo, serão indicadas algumas posturas que o professor deve assumir no momento da história com seus alunos, para torná-lo de fato um elemento de importância no ambiente escolar. Portanto, a literatura infantil deve ser uma prática feita pelo professor diariamente, pois através desse hábito a criança estará em contato com o mundo.

Palavras-chave: Literatura; Planejamento; Docente; Ensino- aprendizado; Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este presente trabalho visa analisar a importância da prática da literatura na Educação Infantil promovendo assim ao professor, ferramentas que o auxiliem nesse processo. Sabemos que as crianças não começam lendo decodificando as letras escritas, mas fazendo a leitura através de figuras, analisando objetos e progressivamente a junção de letras formando as palavras.

Ao serem inseridas no ambiente escolar, percebe-se que as crianças não demonstram interesse por livros, isso ocorre, pois, o Brasil é um país de poucos leitores, onde as pessoas não têm o hábito de ler com muita frequência.

Tornar a sala de aula um espaço atrativo para que a criança desperte interesse pela leitura e sinta prazer é um desafio para os educadores, essa prática deve ser exercida diariamente e planejada com antecedência assim como qualquer outra atividade. Muitas vezes, o momento da história é deixado para o final da aula ou contada quando dá tempo, passando despercebida aos olhos do professor.

A literatura, portanto, tem sido caracterizada e executada como sendo um momento “se der eu faço”. O livro deve ser para o professor como uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento

da criança. Afinal, são através das histórias e conteúdo apresentados que o professor irá promover discussões, reflexões e questionamentos com seu grupo de alunos.

Nesse sentido:

> A leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, seja escrito, sonoro, por um gesto, uma imagem, ou um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação: desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor. (MARTINS, 1990, p. 33).

É possível compreender que a prática da leitura assume, portanto, novas funções pedagógicas, obtendo resultados, diagnósticos e proporcionando um novo direcionamento de atividades a serem realizadas. Fortalecendo essa ideia, será possível avançar em conhecimento e construir um processo que considere de fato o que é necessário.

Nesse artigo, portanto, serão indicadas algumas posturas que o professor deve assumir para proporcionar um momento literário prazeroso aos seus alunos e torná-lo de fato um elemento importante tanto quanto qualquer outro.

BREVE RELATO SOBRE A ORIGEM DA LITERATURA INFANTIL

Nos dias atuais a definição de infância não é a mesma da dos séculos passados, visto que, ao decorrer da história esse conceito e desenho da criança sofreu por muitas interpretações a partir da evolução social, cultural e histórica. Surgiram mudanças na sociedade, no conceito familiar burguês e também na organização escolar. O padrão familiar passou a ser visto com as figuras de pai, mãe e filhos, onde a criança era vista como um ser diferente pela sociedade que ao mesmo tempo passou a gerar inquietações em relação à educação.

Olhou-se para a criança a partir do momento em que ela passou a ser observada por essa sociedade como um ser que possui características e necessidades próprias, pois até meados do século XVIII essa mesma criança era considerada um adulto em miniatura, onde participava e acompanhava a vida social do adulto ao seu redor e nada a diferenciava dos demais.

Batista e Moreno (2005, p. 8) apontam,

> Nos séculos XVII e XVIII, movimentos culturais e religiosos como o Iluminismo e os movimentos protestantes foram substituídos por descobertas infantis, consideradas uma fase diferente da idade adulta e tratadas de forma diferente. Com o desaparecimento do fatalismo e da predestinação da vida, as pessoas se sentem protagonistas de sua própria existência e passam a atribuir papéis importantes à educação dos filhos.

Com o surgimento dessa definição e com um novo olhar, a criança passou a ganhar o seu espaço e junto com ela os primeiros livros voltados para a literatura infantil foram sendo escritos na Europa por alguns escritores como Charles Perrault e La Fontaine, suas obras focaram especialmente nos contos de fadas.

À medida que ocupava seu lugar, a literatura infantil foi retratando sua relevância e outros

autores como os Irmãos Grimm, Lewis Carrol e Andersen foram surgindo e trazendo mais obras voltadas para a criança. E a escola passou a ser vista como algo fundamental na vida social, tendo a função de civilizar a criança para que a mesma pudesse enfrentar o mundo que a cercava.

> [...] Após a descoberta da criança, o enfoque na literatura permitirá que ela leia, ou seja, informações sobre seus mais diversos saberes e a formação de seu pensamento e personalidade. (De acordo com os objetivos de ensino atuais). (COELHO, 1991, p. 139).

Como se pode ver a literatura infantil já fazia parte da vida da criança europeia, mas no Brasil pouco se falava sobre o assunto, sendo algo bem isolado e também recente até os dias atuais. Ou como diz Lajolo e Zilbermam (2003, p. 23) "registrada daqui e ali, a notícia do aparecimento de um ou de outra obra destinada a crianças".

Um grande autor que trouxe para a literatura infantil brasileira renovação e prazer foi Monteiro Lobato, suas obras podiam e podem ser lidas dentro e fora da escola. Muitos outros autores cresceram e aperfeiçoaram um novo caminho através dos livros escritos por ele. Pois até então ler para crianças é a tradução de livros estrangeiros, neste caso, Cunha (1999, p. 23) nos diz: "No Brasil, a literatura infantil deve partir do ensino de obras e, o mais importante, é adaptada do português. Produção, que comprova a dependência típica da colônia".

Toda essa evolução e crescimento dentro desse contexto aconteceram decorrentes a modernização e transformação que o país passou em meados da proclamação da República em (1822). Consolidando a junção entre ensino e literatura e ligação que se faz presente até os dias atuais.

A LITERATURA NA VIDA DAS CRIANÇAS

Literatura é uma palavra que vem do latim "litteris" e que traz consigo o significado de letras. Uma instrução, conjunto de saberes ou habilidades de escrever e ler bem. A literatura é a arte da palavra escrita, de criar e compor textos, e existem diversos tipos de produções literárias como, por exemplo: literatura de ficção, prosa, literatura de cordel, poesia, literatura de romance etc. Cada uma delas cativam diferentes gostos e são direcionadas a públicos variados.

Muitas têm sido as tentativas de se definir Literatura. É possível, por exemplo, defini-la como a escrita imaginativa, sentido de ficção-escrita esta que não é literalmente, verídica. Mas se refletimos, ainda que brevemente sobre aquilo que comumente se considera literatura. Tal definição não procede (EAGLETON, 1994, p.1).

A literatura infantil é um ramo da literatura, dedicada especialmente às crianças. Nisto estão incluídas histórias fictícias, biografias, novelas, poemas, obras folclóricas e/ou culturais, ou simplesmente obra contendo/explicando fatos da vida real. Ressalto que essa literatura surgiu em meados do século XVIII no continente europeu por Charles Perrault, suas primeiras obras foram publicadas tendo como objetivo o público infantil. O que diferencia a literatura infantil das demais literaturas é: o olhar e o enfoque que a criança tem, é a maneira como ela pensa e vê o mundo.

Ao nascer, o cérebro da criança pode fazer muitas coisas, mas ainda não está totalmente

desenvolvido, quanto mais os sentidos forem estimulados, mais rápido será o desenvolvimento. A leitura e o contato com os livros são formas de estímulo ao desenvolvimento da criança, por isso, recomenda-se apresentar a leitura e ler para a criança. Esse papel é da família, pois é muito comum ver as famílias passando essa responsabilidade para a escola. Conforme Silva (1992, p.57) “bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento. Descobrir estes sentimentos desde bebezinhos, poderá ser uma excelente conquista para toda a vida.”

Na maioria dos lares, a literatura não é uma forma de entretenimento e prazer, muitas vezes, a criança chega casa e não vê seus familiares com um livro em mãos se deleitando em seu momento de descanso. Nota-se que o livro não está na vida das crianças como forma de presente (nascimento, aniversário ou em alguma outra data comemorativa). Isso acontece, porque, muitos pais colocam a escola como a principal mediadora, sendo que o leitor se forma em casa desde o nascimento, partindo dos pais, mães, e avós e só depois entra o papel da escola com os professores mediando às leituras.

> Muitos alunos podem não ter muitas oportunidades de aprender a ler fora da escola; você pode não ver muitos adultos lendo; talvez ninguém leia para eles com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e desigualdades sociais que nos afligem, mas pode aquecer seus corações. Isso é feito para dar a eles uma ferramenta para se adaptar e sensibilizar. Suas funções vão além das instituições (SOLÉ, 1998, p. 51)

Vivemos em um mundo onde a tecnologia e as informações chegam até nós de forma muito rápida, e o interesse pelos livros estão cada vez mais escassos. Se a criança não tiver a oportunidade de vivenciar um tempo que a proporcione, um momento de leitura e reflexão quer seja em casa ou na escola, ela crescerá como alguém sem criatividade e insensível em compreender a sua própria realidade.

Desde muito pequena a criança deve estar inserida em um ambiente que proporcione o hábito pela leitura e o adulto é modelo fundamental durante esse processo. Ao colocar a criança em contato com os livros ela passará a despertar em si o prazer em fazer novas descobertas. As histórias tanto lidas quanto ouvidas ampliarão a imaginação e capacidade de criar, além de desenvolver o vocabulário, visão de mundo, pensamento crítico, raciocínio lógico, melhorar a escrita e muitos outros benefícios.

Dessa maneira, é importante possibilitar que a criança tenha contato com os livros, não só na escola, assim como também no meio familiar, isso fará com que ela desperte a curiosidade e imaginação sobre o mundo.

Nesse contexto Paim (2000, p.104) destaca que,

> Ler é um ato de libertação, humanização e transformação. É muito importante que os alunos sejam expostos a todos os tipos de textos. Mas a literatura é a porta para o mundo. Esta é uma forma de ver o mundo. As crianças falam a própria língua, por isso se identificam tanto com ela. A literatura permite que as crianças pensem e vejam o mundo. Ajuda-as a se reconhecerem, pois uma vez que se identifiquem com o papel, viverão o personagem de toda a história de um único ângulo.

Para ter uma criança leitora é preciso ler para ela e criar um espaço literário onde os livros, revistas e jornais estejam ao seu alcance, pois mesmo sem saber ler “convencionalmente” a criança fará uma leitura através das imagens e reproduzirá histórias de seu repertório. O interesse e hábito pela leitura é um processo que tem começo, meio e continuidade ao longo de toda vida. Essa ação

deve ser praticada constantemente no contexto familiar, escolar e social.

A escola tem o papel de desenvolver o gosto e hábito da leitura. Um hábito não é feito da noite para o dia, ele é adquirido através da repetição e de um trabalho sistematizado.

O grande desafio do professor é fazer que a criança leve a leitura/literatura como um dos maiores prazeres que podemos ter, pois tudo ao nosso redor é literatura. O professor deve oferecer aos seus alunos variedades de livros, recorrendo aos livros da escola, biblioteca, ou até mesmo ao seu acervo pessoal, trazendo diferentes gêneros e tipos literários, mostrando-os de maneira lúdica e despertando na criança o prazer pela literatura, até que a criança identifique qual seu estilo literário.

Muitas vezes ela poderá não gostar de um ou outro livro, mas se o professor estiver mediando, estimulando e oferecendo variedades, essa criança estará em uma busca constante e descobrirá qual seu estilo.

Um dos fatores importantes ao se trabalhar com a literatura é permitir que a criança consiga viajar e voltar a hora que ela quiser usando apenas um livro. É mostrar para a criança que essa prática dá prazer e que é simples. Muitas vezes, os pais e também os professores demandam tarefas à criança ao realizar a leitura de um livro, não oportunizando a escolha livre e fazendo as perguntas necessárias como: O que esse livro te fez pensar? O que essa história te fez lembrar? Que história você conhece parecida com essa? Pra onde essa história te levou? De onde essa história veio?

Ruth Rocha (1983, p. 4) confirma essa ideia quando escreve que,

> [...] a leitura não deveria ser encarada como uma obrigação escolar, nem deveria ser selecionada, vamos dizer, na base do que ela tem de ensinamento, do que ela tem de 'mensagem'. A leitura deveria ser posta na escola como educação artística, ela devia ser posta na escola como uma atividade e não como uma lição, como uma aula, como uma tarefa. O texto não devia ser usado, por exemplo, para a aula de gramática, a não ser que fosse de uma maneira muito criativa, muito viva, muito engraçada, muito interessante, porque se assim não for faz com que a leitura fique parecendo uma obrigação, fique parecendo uma tarefa e aquela velha frase de Monteiro Lobato – 'É capaz de vacinar a criança contra a leitura para sempre'.

A Educação Infantil tem a responsabilidade de resgatar, e organizar o repertório das histórias que a criança ouve ou lê em casa ou nos ambientes que frequenta, contribuindo para a construção da subjetividade e da sensibilidade dela. É preciso criar estratégias para fazer nascer o gosto pela leitura em cada criança.

O professor pode proporcionar momentos de escolha, onde o aluno possa opinar e sugerir sobre qual livro ser lido para a turma. Ou até mesmo, ao ler para a criança deixar que ela tenha a liberdade de se expressar e criar seu próprio enredo de começo, meio ou final da história.

Como mediador, o professor pode fazer inferências ao início ou término da história, trazendo indagações aos seus alunos e fazendo com que eles possam participar. Questionando as opiniões levantadas e oportunizando pequenos debates entre os próprios alunos, esclarecendo as diferentes visões e mostrando que são válidas e enriquecedoras.

PROFESSOR E A PRÁTICA DA LITERATURA

Através da literatura pode-se trabalhar e explorar diversas habilidades na criança, como cognição, imaginação, criatividade, artes, valores, repertório, raciocínio lógico, conhecimento geral e etc. Mas para que isso aconteça, o professor deve se planejar e colocar essa prática como algo de extrema importância em seu planejamento diário. Criar o hábito de ler para os alunos com uma intencionalidade pedagógica e com um olhar no ensino-aprendizado que a criança terá ao realizar essa ação.

Cabe ao professor apresentar aos seus alunos desde muito pequenos os diferentes gêneros textuais para que eles possam desenvolver e ter a capacidade crítica de argumentar e reorganizar seus pensamentos.

De acordo com Soares (2008, p 33),

> A função e responsabilidade da escola é fornecer um mundo de leitura amplo e irrestrito. Isso inclui a leitura de informações, bem como a leitura de obras literárias. Leitura para fins pragmáticos, mas também para entretenimento: a leitura é essencial na vida real, mas também nos permite escapar de um momento na vida real.

Como se pode perceber, cabe ao professor dentro do contexto escolar trazer materiais diversificados, como, gibis, revistas, jornais, receitas, bulas e os tradicionais livros infantis, além daqueles que falam de valores e são ricos em conteúdo. Não apenas textos didáticos com exercícios de análises ou histórias sem o conhecimento prévio para preencher o tempo restante do dia.

A escola deveria dispor de livros em bom estado, atuais e também de um espaço adequado como uma biblioteca funcional, isso ajudaria o professor a ampliar seu repertório de estratégias, pois uma vez por semana seus alunos teriam a oportunidade de ir a esse local e escolher um livro de sua preferência, podendo levá-lo para casa e junto com a família ter um momento de leitura. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.36): “Bons leitores não se alimentam fornecendo materiais de baixa qualidade. Somente trazendo as crianças para o mundo da escrita as pessoas podem aprender a alegria da leitura, desde que a leitura possa melhorar a qualidade de vida de alguma forma”.

A sala de aula é o local onde a criança passa a maior parte do tempo, ela deve ser um espaço agradável e prazeroso para que através da mediação do professor o aluno desenvolva e construa um aprendizado significativo. O professor deve se organizar com seu planejamento semanal e separar com antecedência os livros, textos ou conteúdo a serem passados aos seus alunos. É importante que ele se atente para a faixa etária das suas crianças e que nem todas têm o mesmo tempo de concentração.

Nesse sentido,

> A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações (Zilberman 2003, p.16).

É importante que para esse momento de leitura com a criança, o professor com antecedência leia e conheça a história que vai contar. Além de livros sonoros, com cheiro, figuras que sobressaem das páginas ele use diferentes meios como suporte (fantoches, fundo musical, objetos, tecidos, instrumentos musicais e uma narração com tom de voz diferenciado). Com esses estímulos o professor

ajudará a desenvolver o interesse da criança e tudo isso contribuirá para que a atenção dela esteja voltada para o professor e despertará nela o imaginário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura sempre foi e é o meio mais efetivo para o aprendizado e construção de conhecimentos. O contato com os livros não deve ser apenas no momento da alfabetização, é importante que ele esteja presente de forma lúdica, como por exemplo, com figuras e de maneira divertida na vida da criança. É fundamental tanto para a família quanto para o professor que a criança sempre que possível, veja essas figuras com um livro em mãos, isso influenciará no desenvolvimento e gosto pela leitura.

A literatura na Educação Infantil amplia o vocabulário e leva à criança a despertar o ato de ler. Nos anos iniciais, a criança desenvolve o gosto pela leitura e como resultado, melhora sua escrita e outras habilidades como já mencionado anteriormente. Com isso, a prática da literatura na Educação Infantil auxiliará e facilitará o aprendizado contínuo da criança.

Portanto, a literatura infantil deve ser uma prática feita pelo professor diariamente, pois através desse hábito a criança estará em contato com o mundo que a cerca e ela terá um desenvolvimento integral, além de possibilitar um desenvolvimento de um sujeito crítico.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cleide Vitor Mussini; MORENO, Gilmara Lupion. **Visão histórico-filosófica de infância, perspectiva de infância na contemporaneidade.** In: ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan (Org**.). Educação Infantil:** subsídios teóricos e práticas investigativas. Londrina: CDI, 2005. p. 7-18.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil:** das origens indo-europeias ao Brasil Contemporâneo. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil:** teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 1999.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura:** Uma Introdução 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** histórias e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Ed. Brasiliense. 1990.

PAIM, Jame Mari. **Da sedução do professor pela literatura à sedução do aluno**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ,

2000.

ROCHA, Ruth. **Pra não vacinar a criança contra a leitura.** Leitura: teoria & prática, v. 2, p. 3- 10, out. 1983.

SILVA, Ana Araújo. **Literatura para Bebês.** Pátio, São Paulo, n.25, p. 57-59, Fev/Abr.2003. SOARES, Magda. Introdução - Ler, verbo transitivo. In. PAIVA, Aparecida;

MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.) **Leituras Literárias:** discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autentica, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura;** trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na escola** – 1, ed. rev., atual., e ampl. São Paulo: Global, 2003.

A AFETIVIDADE NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FABIANA DA SILVA MORAES
Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela faculdade UNIMES Virtual (2016); Professora de Educação Infantil no CEI Menino Jesus.

RESUMO

O seguinte artigo tem como objetivo discutir o papel da afetividade na relação professor-aluno, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem. Parte-se da produção científica sobre uma inter-relação entre afeto e cognição, e em como trabalha-los em conjunto impacta positivamente no desenvolvimento intelectual do indivíduo. Outro elemento relevante nessa produção é o professor enquanto figura mediadora, e cujo desenvolvimento pessoal/profissional é permeado pela dimensão afetiva, e como isso influencia em sua prática docente. Por fim, o foco neste trabalho será no papel da afetividade na educação infantil, em como a relação professor-aluno é impactada quando há, ou não há, relações de afeto no cotidiano escolar. Desse modo, o presente artigo está fundamentado nas teorias de Wallon e Vygotsky acerca do desenvolvimento humano, e na concepção monista de educação que ambos defendem – na qual afeto e cognição devem ser trabalhados em conjunto no ambiente de ensino. Além disso, a consulta bibliográfica foi acompanhada por um profundo estudo de dados secundários para fundamentar a importância da afetividade no contexto da educação infantil.

Palavras-chave: Educação Afetiva; Afetividade e Cognição; Dimensão Afetiva; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A afetividade pode impactar no desenvolvimento intelectual do indivíduo e, durante a infância, os estímulos que este recebe do mediador podem influenciar na sua formação social. Contudo, a figura do mediador nem sempre recebe os estímulos e formação necessários para atender plenamente às necessidades dos sujeitos, de maneira que eles sejam capazes de criar e desenvolver interações que expressem seus sentimentos.

O seguinte artigo parte do pressuposto de que o ambiente escolar deve ser composto pela inter-relação entre afetividade e cognição, de uma maneira que o aluno se veja como sujeito ativo naquele ambiente, e que isso colabore para seu desenvolvimento intelectual e formação social. Para tal, foi realizada uma extensa análise bibliográfica sobre o assunto, com base em teóricos sobre afetividade e educação. Além disso, também foi realizada uma análise sobre pesquisas relacionando o papel da afetividade dentro de escolas brasileiras, em turmas de educação infantil.

O artigo é dividido em três partes, a primeira se dedica a analisar a literatura científica sobre

o assunto, tendo como foco as teorias de Wallon e Vygotsky. A ênfase é no desenvolvimento do indivíduo e em como há uma transição entre a predominância dos campos afetivo e cognitivo ao longo das etapas (até os 11 anos). E em como o desenvolvimento do indivíduo é realizado em suas interações com o meio social, as quais são expressões afetivas de suas opiniões.

O segundo tópico apresenta as possíveis dificuldades que o docente, como figura de mediação do saber entre o sujeito aluno e seu desenvolvimento intelectual, enfrenta ao ultrapassar as barreiras de uma concepção dualista de ensino, para uma monista, na qual a dimensão afetiva tanto dos alunos quanto do professor deve ser considerada.

Por fim, com base em dados secundários, analiso três pesquisas que tem como foco o ensino-aprendizagem durante a Educação Infantil. Estas, se preocupam em como a afetividade está presente ou não na sala de aula e de que modo isso influencia no desenvolvimento dos alunos.

APONTAMENTOS CIENTÍFICOS ACERCA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO

Nas linhas seguintes discutirei sobre considerações científicas que abordam a afetividade como um fator relevante na educação e desenvolvimento do ser humano. Para tal, serão apontadas teorias de Wallon e Vygotsky, com o objetivo de argumentar sobre como o afeto faz parte da construção do indivíduo e pode apresentar impactos em diferentes âmbitos de sua vida. Parte-se dos escritos de Simonetto, Ruiz e Murgo (2012), para discorrer sobre a literatura científica que trata sobre afetividade na educação. E, para aprofundar a discussão em Wallon e Vygotsky, utilizarei Hahn e Ferraro (2018).

Conforme o artigo de Simonetto, Ruiz e Murgo (2012), os estudos sobre afetividade envolvem diferentes aspectos, pois impacta nas relações sociais, na família e na escola. Desse modo, a afetividade no contexto escolar se faz necessária de ser discutida, uma vez que este é o espaço, por excelência, de formação do indivíduo. Assim, um dos maiores pesquisadores sobre este tema é Wallon, o qual aponta a afetividade como fundamental para a construção da inteligência, que determina os interesses e necessidades do indivíduo.

No contexto escolar, a literatura nos mostra que cada vez mais as pesquisas relacionam afeto, aprendizagem e ensino, propondo uma nova estrutura de educação que destaca uma maior interação entre educador e educando. A escola se torna o lugar no qual o desenvolvimento afetivo do aluno deve ser considerado, e isso aliado a outros elementos como a qualidade desses estímulos, a criação e convivência em um ambiente saudável, no qual ele se sinta seguro, e incentivado a se comunicar.

A escola é o espaço no qual a criança desenvolve os conhecimentos que adquire no âmbito familiar e cria novas experiências e sentimentos; além de proporcionar diferentes tipos de interações. De modo que, tal ambiente considere a relevância que possui para o desenvolvimento dos alunos, tornando-se um lugar que ultrapassa a ideia de apenas transferir o conhecimento, para um local onde se constrói novos aprendizados e relações. Deve-se trazer a afetividade para a sala de aula, desenvolvendo uma relação de amizade não apenas entre os alunos, mas entre o professor e outros atores envolvidos no ambiente escolar. Assim, passa a se considerar a história de cada aluno, seus problemas, suas experiências, e ao trazer isso para a sala de aula, cria-se um elo – uma relação

afetiva – que influencia no processo de aprendizagem.

O emocional do aluno impacta em sua aprendizagem, de maneira que, se ele não é considerado, o desenvolvimento educacional do aluno é comprometido. Segundo Simonetto, Ruiz e Murgo (Ibid.), para Vygotsky a mediação do saber e a internalização são fundamentais para o aprendizado, de modo que métodos educacionais que não consideram a afetividade como ponto relevante no ensino, comprometem o desenvolvimento educacional do aluno. Isso pois, a afetividade pressupõe a existência de relações sociais, e nelas que ocorrem a construção do conhecimento. Assim, o contato com os outros alunos e com o professor são partes imprescindíveis para um bom aprendizado, fortalecendo o vínculo entre eles e criando um ambiente seguro e prazeroso, que também impacta em uma autoimagem positiva.

> Como a função do professor é, além de transmitir o conhecimento, formar adultos pensantes, com caráter, com dignidade, ajuda-los a progredir, dar carinho e atenção que muitas vezes não recebem de suas famílias, os professores precisam estar bem consigo mesmo, ter autoestima, precisam ser valorizados e respeitados, precisam ter orientação para saber como agir e como planejar atividades dinâmicas para aproximar os alunos e poder assim observá-los em momentos de descontração.
>
> (SIMONETTO; RUIZ; MURGO, 2012, p. 51)

Dito isso, aprofundarei agora nas teorias de Wallon e Vygotsky sobre as relações entre afetividade e o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Hahn e Ferraro (2018), a escola contemporânea se preocupa atualmente – e é alvo de discussão – sobre como ela é um ambiente de autoridade pedagógica, cujos procedimentos didáticos não consideram a capacidade de construir saberes criativos e afetivos dos alunos. Isso pois, esse método de ensino separa a escola da família, enquanto a primeira se preocupa com uma educação acadêmica, a segunda tem como foco a educação afetiva.

Este modelo dualista, no qual razão e emoção são dissociáveis no ambiente escolar ainda persiste. Contudo, com o desenvolvimento crescente de literatura científica sobre o assunto, a preocupação com uma educação monista, na qual o afeto está intimamente ligado à cognição, é vista com bons olhos, ao apresentar resultados de como pode favorecer o desempenho do aluno e do professor. A partir disso, muitas escolas passaram a contar com múltiplos profissionais, ultrapassando as barreiras de uma concepção e método dualista de ensino e considerando o emocional dos estudantes. O aluno deixa de ser um receptor de conteúdo e passa a fazer parte do ambiente educacional, desenvolvendo habilidades cognitivas e acadêmicas, assim como valores e relações sociais imprescindíveis para sua formação social.

No que tange à Wallon e Vygotsky, ambos teóricos argumentavam que o desenvolvimento humano só pode ocorrer – e ser entendido – a partir da relação entre afeto e cognição. Para o primeiro, tal desenvolvimento ocorreria a partir da integração entre afetividade, cognição, motrocidade e pessoa. Enquanto para o segundo, o indivíduo só se desenvolve a partir do processo de aprendizagem. A partir disso, e com base nos escritos de Hahn e Ferraro (Ibid.) discutirei brevemente nas linhas a seguir as concepções monistas de ambos, com ênfase em como o afeto está inter-relacionado com aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo.

Para Wallon, o ser humano se desenvolve a partir da integração entre o campo funcional cogni-

tivo, afetivo, motor e pessoa, os quais se expressam nas atividades humanas. E esse desenvolvimento é dividido em cinco estágios, que se dividem desde o nascimento até a puberdade. O primeiro (de 0 a 1 ano), chamado impulsivo emocional, consiste em uma influência maior do campo afetivo, no qual o indivíduo cria relações através das emoções. O segundo estágio é o sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos), no qual se destaca o campo cognitivo, pois a criança se interessa pelo contato e a exploração do ambiente físico. No terceiro, personalismo (3 a 6 anos), a criança volta a ter o campo afetivo como preponderante, uma vez que está formando sua personalidade, no entanto, agora suas relações são intermediadas pela linguagem. O quarto, chamado categorial (6 a 11 anos), consiste no retorno do campo cognitivo, momento no qual a criança procura explorar e conquistar o meio físico. Por último, no estágio da puberdade e adolescência (a partir dos 11 anos), a personalidade é reconstruída, em decorrência da ação hormonal e novamente se destaca o campo afetivo (Ibid.).

Com base nos estágios de desenvolvimento do indivíduo, entendemos que há uma inter-relação entre os campos afetivo e cognitivo, de modo que é imprescindível que a educação esteja permeada por ambos, não apenas limitada a um deles. Assim, o autor argumenta que a escola é um meio, um ambiente que proporciona as crianças diferentes condições e experiências, que irão influenciar diretamente na construção de suas personalidades.

Dito isso, agora abordarei a teoria de Vygotsky, na qual o desenvolvimento não deve apenas ser permeado pela afetividade, mas é através das relações sociais que a afetividade nos proporciona que somos capazes de desenvolver atividades intelectuais. Para este autor, as crianças já possuem todos os estágios de seu desenvolvimento, contudo, estes se expressam em diferentes momentos. Como exemplo, durante a infância, os elementos biológicos se sobrepõem aos culturais, no entanto, como sabemos, isso muda conforme os anos.

Um ponto relevante para a discussão sobre afetividade e educação, é o conceito de mediação simbólica de Vygotsky, no qual a figura do mediador aparece como alguém imprescindível para o processo de aprendizagem. Esse mediador é composto por elementos responsáveis por orientar a atividade humana externa e interna (Ibid.). Em outras palavras, essa mediação simbólica consiste primeiramente na tradução de elementos ininteligíveis para a compreensão da criança, de modo que ele possa compreendê-los e depois internalizá-los. Por essa razão, o autor ressalta a importância da linguagem, sendo esta uma construção social com o objetivo de se comunicar, e em constante transformação, é necessário que o indivíduo esteja sempre em contato com o meio, uma vez que ele aprende e se desenvolve através de relações sociais intermediadas pela linguagem.

> Diante – e a partir – do que foi exposto, nossa intenção vai no sentido de apontar e discutir os possíveis pontos de aproximação entre as concepções de Wallon e Vygotsky à luz da educação, mais especificamente à influência da afetividade no desenvolvimento intelectual do sujeito. Nesse sentido, podemos inferir, desde já, que essa influência recíproca entre afeto e intelecto representa uma semelhança entre os autores supracitados. Tendo, então, como vase as ideias wallonianas e vygotskyanas descritas anteriormente, torna-se nítida a importância que ambos atribuíram à união entre afetividade e cognição no processo de ensino e aprendizagem sendo portanto, Wallon e Vygotsky adeptos da concepção monista de ensino.
>
> (HAHN, FERRARO, 2018, p. 1331)

A concepção adotada pelos autores, se tornam cada vez mais complexas conforme o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que é caracterizado por um entrelaçamento entre o biológico

e o cultural. Desse modo, as emoções estão presentes desde o começo e se tornam cada mais complexas, o que ocorreria através da linguagem, uma vez que a afetividade passa a se expressar através da linguagem. Esta, que se apresenta como um elemento social fundamental para o avanço intelectual, já que promove a interação social.

Dito isso, vimos como a literatura científica apresenta argumentos sobre como é essencial estabelecer essa inter-relação entre afeto e cognição, e sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, se faz necessário incorporar essas questões dentro do ambiente de ensino, destacando a afetividade nas relações pedagógicas, tornando a escola um ambiente gratificante e satisfatório.

> Nesse sentido, então, a afetividade simbolizaria práticas de respeito, cuidado e colaboração mútuos o que, por consequência, possibilitaria estabelecer ou reforçar laços de amizade e carinho entre os indivíduos envolvidos. Defendemos, assim, uma sensibilização docente no que tange ao reconhecimento da influência positiva do afeto em contextos educacionais. A reciprocidade entre afetividade e cognição qualifica as relações entre professor e estudante resultando no bem-estar de ambos. Logo, essa associação contribui para a aprendizagem discente e também para o sucesso profissional do educador, aumentando possivelmente sua motivação e autoestima.
>
> (HAHN; FERRARO, 2018, p. 1334)

Assim, a afetividade é imprescindível no ambiente de ensino, e pode ser expressa através de pequenos atos como palavras de incentivo, reconhecimentos, valorização, acolhimento, entre outros. No entanto, o sistema educacional apresenta dificuldades para implementação desse modelo de ensino monista, uma vez que não contribui para a formação do principal ator nesse processo – o professor. Embora o processo de ensino-aprendizado seja focado no aluno, o professor é a figura mediadora nesse processo, e vimos que a forma que ele transmite os conteúdos pré-determinados influencia no desenvolvimento do estudante. Por essa razão, irei abordar no próximo tópico o papel do professor enquanto figura relevante, cuja afetividade cumpre papel tão importante quanto o saber dentro da sala de aula.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR

Neste tópico discutirei a dimensão afetiva do docente, enquanto mediador de saberes e responsável por executar e construir práticas pedagógicas e didáticas que compreendam a diversidade das experiências de seus estudantes, tornando o ensino gratificante para si e prazeroso para os alunos. Como abordado anteriormente, a literatura científica nos mostra como estabelecer uma relação entre afeto e cognitivo no ambiente educacional é relevante para um bom desenvolvimento intelectual, no entanto, o modelo de educação atual não favorece essas práticas. Desse modo, tratarei sobre os entraves para o desenvolvimento dessa concepção monista de educação e como também deve se considerar o desenvolvimento pessoal e afetivo do professor.

O artigo de Arnosti, Benites e Neto (2013), discorre sobre a formação de professores no século XXI, e como ela está marcada por uma crise que envolve transformações profissionais e pessoais no desenvolvimento do docente. O foco é na dimensão afetiva, com o objetivo de identificar como

ela constrói a identidade dos professores, e como isso se expressa na prática. A pesquisa foi realizada com seis professoras do Ensino Fundamental, a partir de trabalho de campo e entrevistas semiestruturadas, em cinco escolas privadas de tempo integral e uma pública, no interior do estado de São Paulo.

> Pensando nas emoções, entende-se que essas constituem o processo de socialização, sendo que, através delas, a pessoa entra em contato com o seu interior e com o mundo que a cerca, relaciona-se com ela mesma e com o outro. E é neste sentido que enxergamos que pela afetividade perpassa o princípio – ou a tentativa – de se colocar no lugar do outro; de caminhar segundo a alteridade, entendendo que e o "outro" que contribui com meu desenvolvimento, entendendo que é preciso ir ao encontro do "outro".
>
> (ARNOSTI; BENITES; NETO, 2013, p. 6)

Contudo, antes de abordar diretamente a pesquisa, é importante discutir as transformações que o sistema de ensino passou durante os últimos séculos, porém o que merece destaque é o método que influencia as escolas atualmente. O desenvolvimento do capitalismo e do livre mercado promoveu impactos na educação, a qual passa a ser vista como mercadoria, na qual o individualismo e a competição são incentivadas. Em conjunto a isso, a expansão do mercado impulsionou uma maior responsabilidade na escola, ao mesmo tempo em que há uma desprofissionalização deste, pois é vista como uma profissão que não atende aos requisitos de formação e organização que a maioria das outras profissões devem cumprir.

Apesar disso, há uma maior cobrança do trabalho docente, já que agora ele é responsável por uma formação cognitiva e afetiva, para o mercado de trabalho, formando socialmente indivíduos "já prontos" para o mercado. Todos estes fatores colidem para a perda de autonomia e maior produção do trabalho docente, além disso, a escola não é mais vista como uma autoridade pedagógica, já que o desenvolvimento de fontes de informação alternativas mostra que é possível aprender fora dela – e discordar do que lá é ensinado (Ibid.). O incentivo ao individualismo e à competição dentro do ambiente de ensino contribuiu para a destruição da ideia de educação como meio de ascensão social, de modo que também contribuiu para a desmoralização desta, uma vez que aquele aluno que "não apresenta bons resultados" logo é estigmatizado e/ou perde o interesse em se dedicar aos estudos.

Na pesquisa de Arnosti, Benites e Neto (Ibid.), considera-se os diferentes aspectos responsáveis por construir a identidade profissional dos docentes, e para desenvolver essa questão utilizam dos apontamentos de Contreras (CONTRERAS, 2002 apud ARNOSTI; BENITES; NETO, 2013, p. 9) que busca elementos favoráveis à profissionalização da docência. Essa profissionalidade é dividida em três categorias, sendo a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. No que tange ao primeiro, o professor se preocupa com o desenvolvimento de seus alunos como sujeitos sociais. O segundo refere-se ao fato de que educar é um ato social, algo socialmente encomendado e público. Por fim, há necessidade de competência técnica para além dos saberes da profissão. Desse modo, todas apresentam a identificação da docência relacionada com o comprometimento com o trabalho, buscando o desenvolvimento dos discentes e tornar a educação um trabalho coletivo, entre professor, alunos e comunidade.

Dito isso, discutirei então sobre a afetividade aliada à profissionalidade, e como essa relação se torna responsável pelo desenvolvimento pessoal do professor. Ao considerar as interações esta-

belecidas com o outro, e em como estas são fundamentais para a construção da personalidade e se tornam mais complexas com o tempo, deve-se ter em consideração que essa interação é realizada com a própria pessoa, com o outro e o ambiente no qual está inserida (ARNOSTI; BENITES; NETO, 2013).

A docência é entendida como profissão permeada pela dimensão afetiva, a qual é responsável pela construção da prática e da identidade do professor. Além disso, o entendimento desta profissão como uma obrigação moral foi expressada por todas as professoras entrevistadas na pesquisa de Arnosti, Benites e Neto (Ibid.), as destacam o envolvimento de questões afetivas, morais e éticas que permeiam suas relações com os estudantes. Esse fator pode estar aliado ao menor tempo que os pais passam com os filhos, em razão do trabalho, entende-se que as crianças devem passar mais tempo em ambientes de ensino, de modo que em muitos casos se exige muito mais do educador. Em contrapartida, a pesquisa também aponta que há casos nos quais não há apoio dos pais por não coincidir as expectativas da família com as práticas do docente.

No que tange à dimensão afetiva, a pesquisa mostra que ela faz parte das relações no cotidiano escolar, e é assim que criam vínculos com os alunos. Todavia, o trabalho de campo mostra que a maior parte das docentes acompanhadas assume o modelo engessado de ensino, no qual o professor é detentor do conhecimento; e a menor parte das professoras trabalha exercendo o diálogo e exercitando a criticidade e autonomia dos alunos (Ibid.).

> Pela relação entre docentes e mundo perpassa a categoria do compromisso com a comunidade, entendendo educação como uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente. O ato educativo não interessa a um indivíduo, nem a um grupo restrito, mas é necessário para que a humanidade – nesta relação entre humanos e mundo – prossiga em seu desenvolvimento. Assim, o compromisso com a docência vai além do comprometimento com a formação individual de cada aluno, mas pressupõe uma dimensão coletiva, pois tange à questão: Que sociedade pretendemos construir? Em prol desse trabalho coletivo a afetividade emerge, ainda, na troca de experiências e no diálogo que deve existir entre os pares, tornando possível que a escola realize a formação de seus alunos com continuidade, tendo clareza dos valores, das concepções teóricas e das habilidades que as crianças deverão aprender ao longo do processo de escolarização.
>
> (ARNOSTI; BENITES; NETO, 2013, p. 14,15)

Os autores afirmam que a dimensão afetiva surgiu em todas as entrevistas, uma vez que todas as professoras ressaltam algum aspecto relacionado ao afeto, e que estes estão relacionados a pontos positivos e negativos, como por exemplo, o compromisso com a comunidade não se desenvolver plenamente, pois muitas vezes ele fica restrito à práticas isoladas dentro da sala de aula. Além disso, também se destacam dificuldades relacionadas à formação docente e à união de seus pares, pois necessita de um grande esforço para fazer o processo de transposição de conhecimentos – nos moldes nos quais aprenderam – dentro da sala de aula. Contudo, a pesquisa ainda mostra que a afetividade pode contribuir não apenas dentro da sala de aula, mas também na construção de um trabalho coletivo entre os docentes.

> O compartilhar de ideias e saberes entre os pares, por sua vez, contribui com a constituição da identidade, na medida em que possibilita a consolidação de espaços de formação mútua, onde todos podem assumir a função de formador e formando. Contudo, também reconheceu-se que as políticas atuais estão aquém do reconhecimento da dimensão afetiva, além de caminharem em prol da competição e do

> individualismo, reduzindo as chances de que um trabalho efetivamente coletivo seja construído entre os próprios professores e comunidade.
>
> (ARNOSTI; BENITES; NETO, 2013, p. 20)

Desse modo, a pesquisa nos mostra como a dimensão afetiva envolve vários aspectos para além da relação professor-aluno, e como o desenvolvimento de relações sociais pode tornar o trabalho docente mais produtivo e gratificante. Ao mesmo tempo, nos permite olhar para o modo como o sistema educacional não contribui para um pleno desenvolvimento da figura do professor, ao mesmo tempo em que cobra dele mais do que lhe é ensinado, restando a este – uma obrigação moral – de procurar alternativas didáticas para ensinar seus alunos e atender expectativas.

De modo a continuar a discussão, considero relevante abordar ainda neste tópico a afetividade como práxis fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, utilizarei a pesquisa de Lourenção e Cunha (2013), na qual parte-se do argumento de que a afetividade faz parte do fazer pedagógico, assim ela dá instrumentos para que o indivíduo crie e desenvolva relações sociais e experiências. Dessa forma, ela também está ligada ao cognitivo, uma vez que a expressão afetiva nada mais é do que colocar em emoções como e o que se entende do mundo externo. Assim, o docente deve entender a afetividade como práxis, uma vez que ela constitui o indivíduo.

Segundo Lourenção e Cunha (Ibid.), a inter-relação entre o afeto e o cognitivo é essencial para a práxis, pois une a teoria e a prática – ambos essenciais para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Contudo, a escola atual não nos dá espaço para essa concepção, uma vez que ela funciona como um processo seletivo para o mercado de trabalho, logo a competividade entre os alunos é a estratégia fundamental entre eles – e que já faz parte da sociedade. Nesse contexto, a práxis do docente é essencial, pois essa união entre teoria e prática capacita o desenvolvimento intelectual do indivíduo, ao mesmo tempo em que estimula as capacidades de criação e reflexão.

O diálogo é a fonte dessa práxis inovadora, uma vez que ele permite as interações sociais e, logo, a aprendizagem. E a afetividade pode ser entendida como uma atividade social que nos permite sentir o mundo através de nossas experiências – através do externo e interno. Assim, deve-se considerar o aluno como alguém que também possui uma maneira subjetiva de entender a realidade – o que ocorre através de suas experiências – e de expressá-la – através de sentimentos e emoções.

> O papel da afetividade medeia o trabalho do professor no processo ensino e aprendizagem da criança na relação professor e aluno e aluno e professor. E um desafio a práxis do sujeito revolucionário diante de uma educação calcada na dominação, em que o professor simplesmente transmitia o conhecimento, para que seu aluno acumulasse o saber instrumental, transformando a sua prática pedagógica em desumanizadora e coercitiva. A educação contemporânea ainda sofre influência desse modelo de educação, mas, considerando os conflitos e as relações antagônicas, a prática educativa pode e é potencialmente uma práxis libertadora, na qual a educação a superação do indivíduo passivo e adaptável da concepção burguesa e reprodução do capital.
>
> (LOURENÇÃO; CUNHA, 2013, p. 112)

Assim, ao considerar a relevância que a afetividade possui no contexto de ensino, deve-se pensar sobre o papel da afetividade na práxis do educador. E, segundo os autores, a práxis educativa só pode ser construída pelo docente quando ele compreender seu papel na construção coletiva, não apenas dentro da sala de aula. Desse modo, o educador precisa se colocar também como sujeito

ativo, que também possui uma dimensão afetiva que se expressa durante o processo de ensino-aprendizagem, e que se expande para além da escola e é composta por diversos aspectos que impactam em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Tendo abordado a literatura científica sobre o assunto e apresentado os entraves que os docentes enfrentam para direcionar a prática pedagógica visando esse intercâmbio entre a afetividade e o cognitivo, tratarei no próximo tópico sobre os impactos que a afetividade pode trazer à educação infantil.

A AFETIVIDADE NA SALA DE AULA

Neste último tópico, discutirei a dimensão afetiva no ambiente escolar, mais especificamente, a relação professor-aluno dentro da sala de aula, e se essa interação é ou não pautada no diálogo – na afetividade. Para tal, me baseei em dados secundários, disponibilizados em três artigos, sobre três pesquisas realizadas com foco no processo de ensino-aprendizagem e educação infantil.

A primeira pesquisa a ser abordada é a de Schaefer (2015), a qual foi realizada em uma escola municipal, buscando analisar o contexto de uma sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental. Parte-se do questionamento sobre se a afetividade impacta no aprendizado do aluno, e suas análises têm como objetivo identificar se isso realmente acontece ou não.

Ela se baseia, para além do exercício de observação, na teoria de Wallon (já explorada nas linhas acima), na qual a afetividade e a cognição estão inter-relacionadas, de maneira que impactam no desenvolvimento intelectual do indivíduo. Assim, ao realizar sua análise, ela entende que afetividade nessa interação é demonstrar um olhar presente e interesse pela vida do aluno.

A autora afirma que as relações afetivas entre professor e aluno podem ser relevantes na formação de vida. Contudo, nem sempre o docente expressa uma postura comprometida em relação aos alunos, de modo que ela considerou importante analisar essa questão em seu trabalho de campo.

> Realizamos a pesquisa no cenário de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. A turma em questão, contava com duas professoras, foi escolhido também um aluno, designamos, aluno A, selecionado por sua forma de agir em sala. Nesse sentido, o aluno A se recusava a fazer as tarefas, gritava, batia nos alunos, e não gostava de aproximação, nem das professoras nem dos alunos.
>
> (SCHAEFER, 2015, p. 146)

Ao observar essa turma, Schaefer (Ibid.) afirma que embora seja a mesma turma, a forma de comportamento dos alunos com cada professora era diferente. Embora ambas promovessem um diálogo com os alunos, foi visível que a docente que demonstrava um maior interesse em conversar com os estudantes obtinha melhor resultado e atenção por parte deles.

No que tange ao aluno A, a autora aponta que seus professores o caracterizavam com alguma dificuldade de aprendizagem. Contudo, isso se mostrou errado, quando ele não possuía tal déficit e uma aluna considerada “normal” pelos professores possuía tal dificuldade. Desse modo, podemos compreender que a análise superficial dos professores pode estigmatizar um aluno de modo que

ele não se interesse pela aprendizagem e demonstre seu incômodo através de reações físicas e emocionais.

Além disso, Schaefer (Ibid.) também aponta que o significado da afetividade entre professor e aluno não era sempre compreendido pelas docentes. Isso pois uma professora destaca a importância de relações afetivas na sala de aula, uma vez que isso promove o interesse e auxilia na capacidade de aprendizagem do aluno. Em contrapartida, a segunda docente afirma que tem casos nos quais a afetividade pode ajudar, contudo, como no caso do aluno A, isso não mudaria em nada seu comportamento. Apesar disso, ambas não parecem compreender o verdadeiro significado da afetividade em sala de aula, restringindo isso a apenas carinho e proximidade com o aluno, e não entendendo como o desenvolvimento de interações e diálogos, assim como a criação de experiências e saberes, que unem afetividade e cognição.

> Pensamos que manter um distanciamento afetivo na relação professor-aluno não acarretará numa aprendizagem harmoniosa, nem mesmo uma relação de abraços e beijos, pois a afetividade não se restringe nesse parêntese. Entendemos também que o trabalho do professor está calcado em torno da aprendizagem do aluno, nesse sentido, os aspectos cognitivos e afetivos sustentam esse processo, haja vista, que se não há aprendizagem do aluno, nada faz sentido no cenário sala de aula. Outro elemento que a pesquisa nos propiciou foi que há um desconhecimento do real significado de afetividade em meio às relações em sala de aula. Embora as professoras pesquisadas reconheçam a existência da influência desse tipo de relação no processo de ensino-aprendizagem, percebemos que ainda assim, não conseguem utilizar essa relação enquanto um elemento estratégico, uma didática pedagógica.
>
> (SCHAEFER, 2015, p. 150)

A próxima pesquisa a ser apresentada é a de Ramalho (2016), que procura identificar a influência que a afetividade possui na relação entre professor e aluno durante o processo de alfabetização. A partir disso, ela analisa a forma com que os docentes lidam com a dimensão afetiva no cotidiano escolar, com base na observação de três salas de aula.

Segundo Ramalho (Ibid.) as posturas didáticas dos professores em sala de aula ainda sofrem influencia de pressupostos epistemológicos que orientaram o sistema educacional durante os últimos séculos, no qual a criança frequentava a escola unicamente para absorver os conhecimentos transmitidos pelo docente. O aluno não era visto em sua particularidade, como sujeito afetivo, mas que ainda não sabe controlar suas emoções.

> Além desse reflexo da concepção de criança, vivemos ainda hoje uma educação com marcas de uma escola tradicional, cujo papel do professor é “transmitir”, em grande medida, conteúdos curriculares e disciplinares, levando os alunos a memorizar e não a apropriarem-se do conhecimento com sentido, com significado para sua vida. Dessa maneira, os educandos não são oportunizados a refletir, mas sim, são estimulados a chegar onde o professor determina por meio de avaliações, onde o mesmo reproduz todo o conteúdo que o professor o transmitiu como prova de aprendizado.
>
> (RAMALHO, 2016, p. 6,7)

Assumir uma postura didática que seja fundamentada no afeto é relevante tanto para o professor quanto para o aluno, pois assim o primeiro compreende sua importância no papel de mediador entre o conhecimento e o estudante, e no segundo caso é promovido um acolhimento que torna frequentar a escola parte do sujeito e local de se criar experiências. Assim, o professor se preocupa

com a formação integral do sujeito e não apenas com uma formação profissional.

Desse modo, o ambiente escolar deve ser um espaço acolhedor e que promova a interação entre professor e aluno – para além da sala de aula – e que ambos se entendam como atores e sujeitos compostos por uma dimensão afetiva que não deve ser esquecida dentro da escola. E, ao tratar da educação infantil, é importante destacar que o aluno está em um período de aprender a lidar com as emoções, de modo que este também deva ser um ambiente propício para seu aprendizado, um lugar onde ele possa expor suas opiniões e sentimentos (Ibid.).

Assim, a escola possibilitaria a formação integral do aluno (afetiva, intelectual e social), e o professor enxergaria o aluno, e a si mesmo, como um sujeito integral capaz de aprender e construir conhecimento, baseado num vínculo de confiança e em um ambiente estimulante.

> Para que o professor possa desenvolver a inteligência emocional em sala de aula com seus aluno é necessário que tenha autoconsciência para observar-se e reconhecer os próprios sentimentos; tomada de decisão pessoal para que possa examinar suas ações e conhecer as consequências delas; lidar com sentimentos para que possa compreender o que está por trás de um sentimento e encontrar meios de lidar com medos e ansiedades, ira e tristeza; lidar com tensão para que saiba encontrar exercícios e métodos para relaxamento. Sendo assim, a escola deveria reservar tempo e espaço, em seus planejamentos e projetos, para desenvolver projetos de cooperação que envolve a participação de professores e alunos, dando origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos construindo, portanto, uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno.
>
> (SCHAEFER, 2016, p. 10)

Em vista disso, Schaefer (Ibid.) afirma que o processo de alfabetização é puramente afetivo, uma vez que ao estar em um ambiente de confiança e segurança, a criança se sente estimulada a aprender. E, como na alfabetização, o aluno aprende maneiras diferentes de se comunicar, isso só despertará seu interesse se ele compreender a importância da leitura como maneira de estabelecer relações. O docente cumpre papel fundamental neste momento, uma vez que ele é o mediador dessa interação, e a afetividade nesse processo resulta na motivação do aluno num momento que vai influenciar positiva ou negativamente seu desenvolvimento intelectual.

Contudo, a pesquisa da autora nos mostra que parte dos professores não busca essa relação afetiva com os estudantes, logo, não criando esse ambiente de confiança e interesse. Isso pois, o sistema educacional é organizado de maneira que se ressaltem elementos cognitivos e se crie uma barreira para expressões afetivas dentro da escola. Além disso, alguns pais também entendem a escola como local de aprendizados intelectuais, de modo que esses laços afetivos são desencorajados.

Segundo Schaefer (Ibid.), isso nos mostra que a escola deve ser entendida como ambiente de produção cultural e não como obrigatoriedade. E para isso acontecer, é necessário que professor e aluno se enxerguem como construtores do aprendizado, o qual deve ser baseado no diálogo.

> É importante que o professor tenha em mente que ele está na sala de aula para ser o mediador entre o saber e o aluno, e não o único detentor do conhecimento, pois a docência não se resume á mera transmissão de conhecimento, mas sim, deve se preocupar em formar seus alunos como cidadãos por completo, em seus aspectos cognitivos, afetivos, emocional e social.
>
> (SCHAEFER, 2016, p. 14)

No que tange ao processo de trabalho de campo realizado pela autora, ela afirma que das três professoras observadas, duas se aproximavam dos alunos e demonstravam interesse em suas atividades, estabelecendo uma relação próxima e dialogando com eles. Os dados obtidos por Schaefer (Ibid.) mostram que as duas professoras que adotavam essa postura afetiva em relação aos alunos obtiveram melhores resultados na alfabetização de seus alunos. Em quatro meses essas professoras alfabetizaram mais de 50% da turma que necessitava de alfabetização, enquanto a terceira professora (com uma postura mais rígida e distante) possuiu dificuldades e não conseguiu esses resultados. Logo, a afetividade se mostra como relevante na aprendizagem dos alunos.

> As análises dos dados obtidos na pesquisa de campo confirmaram que a afetividade se apresenta na sala de aula, a partir da postura da professora em sua prática. O seu modo de falar, o tom de voz utilizado, o olhar sensível voltado para cada um de seus alunos, a forma que ela motivava cada um deles para envolve-los em um novo aprendizado, como também a atenção que dirige a cada criança, tudo isso são determinantes para que os alunos estabeleçam uma boa relação com a escrita e a leitura.
>
> (SCHAEFER, 2016, p. 20)

Dito isso, apresentarei então os resultados da pesquisa de Vezaro e Souza (2011), que tratam sobre a relação afetiva na Educação Infantil, baseando suas análises em entrevistas semiestruturadas com nove professoras de diferentes turmas de Educação Infantil.

Como apontado anteriormente, a presença da dimensão afetiva na sala de aula é imprescindível para o processo de desenvolvimento infantil, uma vez que um ambiente de confiança e estímulos direciona a criança para a construção do saber, fazendo com que ela se sinta parte ativa daquele cenário. Ela também está no momento de construção e desenvolvimento de sua personalidade, no qual ela aprende a se manifestar e expressar com o meio. Desse modo, a afetividade está presente desde muito cedo na vida do indivíduo, logo, o tempo que ele passa na escola será relevante para seu comportamento, para a forma com a qual ele lida com o meio social. Seu desenvolvimento ocorre conforme suas interações sociais (um processo histórico e cultural), na qual a figura do mediador que o professor ocupa é extremamente relevante.

> Desta forma, o que se observa é que tanto o ensinar quanto o aprender, se encontram em uma relação recíproca, isto é, quanto mais se exerce o aprendizado escolar, mais se produzem e são desenvolvidos meios na busca pelo conhecimento. Quando se articula na relação professor-aluno acredita-se que uma boa inter-relação pode possibilitar um processo de ensino e aprendizagem mais rico e eficaz, lembrando que a afetividade interfere no desenvolvimento pessoal do indivíduo dependendo também da cultura o qual está inserido.
>
> (VEZARO; SOUZA, 2011, p. 233)

Dessa forma, é importante estreitar os laços de afetividade entre o professor e o aluno, pois traz melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem e, logo, um trabalho mais gratificante (Ibid.). No que tange especificamente à Educação Infantil, a presença da dimensão afetiva nas práticas didático-pedagógicas durante esse período de formação do sujeito, será imprescindível para o desenvolvimento intelectual dos alunos, uma vez que nesses anos iniciais ele aprende como lidar com o meio social, como expressar suas emoções para com o meio social no qual está inserido.

Em relação às entrevistas realizadas por Vezaro e Souza (Ibid.), elas apontam o diálogo e a educação como parte do processo educativo. Contudo, ao abordar especificamente a afetividade,

apenas três professoras relataram de maneira mais completa suas experiências. Estas apresentam uma preocupação em estabelecer uma relação afetiva com seus alunos, e que isso influencia na participação ativa dos estudantes nas aulas e atividades, resultando em um aprendizado mais significativo. Além disso, as professoras apontam que o tempo que passam com os alunos não precisa ser longo, mas precisa ser de qualidade, e interfere até mesmo na autoestima das crianças.

Outro elemento que merece destaque é a relação com a família, uma vez que na estrutura social, a dimensão afetiva deve ser responsabilidade da família. As autoras apontam que a relação com os familiares dos alunos é imprescindível para reconhecer suas dificuldades e necessidades afetivas. Ao mesmo tempo, o trabalho do professor em sala de aula desempenha papel importante, pois influencia a melhora do comportamento e segurança, pois o fato de ser um educador, alguém que trabalha com o processo de formação e aprendizagem dos indivíduos, o instrumentaliza para que – numa concepção monista de educação – consigam relacionar a afetividade na prática educativa.

> Observa-se também que as relações afetivas tendem a se atenuarem entre professor e aluno, conforme vão se conhecendo e participando ativamente das aulas e atividades escolares, corroborando para uma aprendizagem mais significativa. A postura docente em sala de aula, a forma com que este educador se comunica e se dirige à criança, pode contribuir muito ou pouco, para o seu aprendizado. É neste sentido, que se entende a aproximação afetiva entre ambos como fundamental não apenas para o desempenho escolar da criança, mas também, para o seu processo de formação e seu desenvolvimento individual e coletivo.
>
> (VEZARO; SOUZA, 2011, p. 236)

Em vista disso, a partir de dados secundários pode-se observar como a afetividade influencia efetivamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Enquanto prática didático-pedagógica, ela se apresenta como papel fundamental para a construção de uma relação harmoniosa entre professor e aluno, de modo que ele é estimulado a participar ativamente da escola, se entendendo também como produtor de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como intuito discorrer sobre a afetividade na educação infantil, no processo de ensino-aprendizagem e na formação da personalidade do indivíduo. Desse modo, nas linhas acima discuti sobre a literatura científica sobre o assunto, o professor como mediador e responsável por definir as práticas didáticas a serem adotadas dentro da sala de aula, e em como isso impacta no desenvolvimento intelectual das crianças.

A literatura científica sobre o assunto, com Wallon e Vygotsky nos mostra como a primeira década é relevante para a formação integral do sujeito. De modo que a inter-relação estabelecida entre afeto e cognição não se dá puramente por melhores resultados escolares, mas sim porque acompanha o desenvolvimento do indivíduo. Vimos que a pessoa transita entre o afetivo e cognitivo conforme etapas da vida (dentro da primeira década) e isso permite argumentar a favor de uma concepção monista de educação. Em outras palavras, o desenvolvimento do sujeito é permeado pela transição entre o afetivo e cognitivo, logo, sua educação também deve ser composta por ambos campos.

Ao entender o ambiente escolar como espaço de interações sociais e construção do saber, não podemos desvinculá-lo das práticas afetivas, uma vez que a interação dialógica com o meio social é expressão de afeto. Dessa maneira, deve-se atentar na sala de aula para identificar práticas didático-pedagógicas que consigam explorar com qualidade e de forma harmoniosa o desenvolvimento intelectual do aluno. Assim a preocupação da escola passa a ser com a formação integral do aluno, e não apenas intelectual.

Contudo, também foi discutido os entraves que o docente enfrenta para trazer a dimensão afetiva para o ambiente escolar, uma vez que ele não é ensinado a isso. A concepção dualista da escola, e seu projeto ideológico que estimula o individualismo e a competição, também exerce influencia na formação do professor, pois a própria estrutura escolar o impele a ocupar uma posição de autoridade dentro da sala, na qual o conhecimento é transmitido aos alunos e não construído com eles. É dessa maneira que se cria uma barreira entre o aluno e o professor, que resulta na figura do aluno como passiva no ambiente de ensino.

No entanto, essa concepção de escola vem mudando ao longo das últimas décadas e os professores cada vez mais se esforçam para identificas as individualidades, dificuldades e necessidades de seus alunos, porém não tratam isso como forma de diferenciá-los, mas de tornar a sala de aula um ambiente mais harmonioso e confiante para todos. E, embora as pesquisas analisadas nos mostrem que alguns professores ainda têm dificuldade para compreender que afetividade dentro da sala de aula vai além de demonstrar carinho para com os alunos, cada vez mais se estabelece um diálogo com eles e entende-se a escola como um local de produção cultural.

REFERÊNCIAS

ARNOSTI, Rebeca Possobom; BENITES, Larissa Cerigoni; NETO, Samuel de Souza. Profissão Professor: a dimensão afetiva contemplada em sua identidade. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 23, n. 44, p. 5-17, 2013.

HAHN, Tamiris de Oliveira; FERRARO, Jose Luís Schifino. Aproximações entre as Teorias de Wallon e Vygotsky no Campo da Educação: um olhar sobre a afetividade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 1321-1337, 2018.

LOURENÇÂO, Jovana Machado; CUNHA, Marion Machado. A Afetividade como Práxis Essencial nos Processos Educativos. **Revista Eventos Pedagógicos**, [s.i], v.4, n. 2, p. 107-117, 2013.

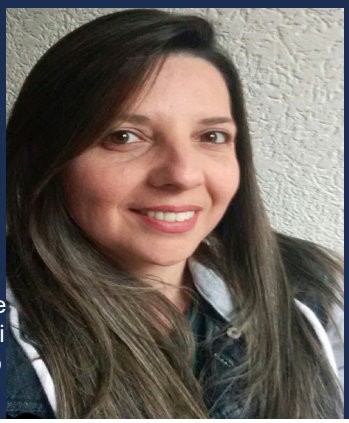
RAMALHO, Pâmella Kallyanne Pinheiro. **A Importância da Relação Afetiva Professor e Aluno, no Processo de Alfabetização**. 2016. 24f. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SCHAEFER, Jéssica Simone Galdino. Afetividade entre Professor e Aluno no Processo Ensino-Aprendizagem. **Revista Eventos Pedagógicos**, [s.i], v. 6, n. 2, p. 142-151, 2015.

SIMONETTO, Kátia Cardoso Campos; RUIZ, Adriano; MURGO, Camélia Santina. Análise da Produção Científica sobre a Afetividade na Educação. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, n. 2, p. 48-54, 2012.

VEZARO, Marta Rodrigues; SOUZA, Isabela Augusta Andrade. A Afetividade na Relação Professor-Aluno no Processo de Formação e Aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, [s.i], v.2, n.1, p. 230-239, 2011.

LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



FERNANDA BARBIERI
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Bandeirantes de São Paulo (2009); Licenciada em Arte Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2018), Especialista em Psicopedagogia Clinica e Institucional pela Faculdade Brasil (2014); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Gennari & Peartree (2021) - Professora de Educação Infantil e Fundamental I - na EMEI Profª Alaide Bueno Rodrigues, Professor de Educação Básica – na EMI Pelezinho.

RESUMO

O presente estudo trata da importância da Ludopedagogia na educação infantil, destinado ao desenvolvimento sensório motor e cognitivo, fazendo com que a criança de forma inconsciente aprenda de forma prazerosa e eficaz. Com brincadeira as crianças aprendem a refletir e experimentam situações novas ou mesmo do seu cotidiano, e a ação de brincar está ligada ao preenchimento das necessidades da criança e nestas está incluso tudo aquilo que é motivo para ação. É muito importante procurar entender as necessidades da criança, bem como os incentivos que a colocam em ação para, então, entendermos a lógica de seu desenvolvimento. 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 aparecimento gradativos dos processos da linguagem que ao reorganizarem a vivência emocional e eleva a criança a um novo nível de processos psíquicos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Aprendizagem; Brincar.

INTRODUÇÃO

A epistemologia da palavra ludicidade vem da palavra “ludes” que significa “jogo”, mais ao falarmos em ludicidade, poderíamos estar falando apenas do brincar, do jogo e movimentos, posteriormente, passou a ser reconhecida como uma necessidade básica da personalidade do corpo, da mente e no comportamento humano.

O ato de brincar desenvolve os aspectos, físicos, morais, cognitivos e psicomotores, fazendo-se necessário a supervisão e acompanhamento do professor.

O brincar, a ludicidade, são fatores importantes para o desenvolvimento humano, valendo-se de situações imaginárias, por exemplo, é possível introduzir gradativamente a criança a um mundo social, no qual será regido por regras. Surgem transformações internas em seu desenvolvimento, a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre as situações reais, são demandas práticas que para expressá-las forma unificada, é necessário ensinar às crianças as diversas linguagens.

Segundo Kishimoto (1996) o brincar nos primeiros 5 anos de idade é de extrema importância

para o desenvolvimento da criança e para a construção do conhecimento, e essencial a socialização, também na construção da função simbólica, e no desenvolvimento da linguagem, onde exploram o conhecimento do mundo.

A escola deve estimular o potencial do aluno e respeitar o seu tempo de aprendizagem.

O desenvolvimento do lúdico na educação desenvolve a criança culturalmente, levando a cooperar para uma boa saúde física e mental. O jogo, os brinquedos e as brincadeiras são atividades fundamentais da infância. O brinquedo pode favorecer a imaginação, a confiança e a curiosidade, proporciona a socialização, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da criatividade e da concentração (BATISTA; MORENO; PASCOAL, 2000, p.110.)

AÇÃO LUDOPEDAGÓGICA

Existem cada vez mais evidências da importância do desenvolvimento psicomotor nos processos que envolvem o aprendizado, refletindo na sistematização da maioria dos conteúdos curriculares, especialmente os que se relacionam à alfabetização.

Há vários teóricos que acreditam que as crianças possuem um papel ativo no processo de aprendizagem. A seguir, podemos observar alguns dos autores que têm grande contribuição nesta área do conhecimento.

Para Fonseca (2004), a psicomotricidade está presente em todas as atividades que desenvolvem a motricidade das crianças, contribuindo para o conhecimento e domínio do seu próprio corpo. Sendo assim, buscaremos compreender a importância do lúdico no contexto escolar.

Segundo Luckesi (1994), a atividade lúdica ajuda a desenvolver a capacidade criativa da criança, atuando como uma atividade orgânica e ao mesmo tempo prazerosa para a criança, já que a brincadeira proporciona uma melhor qualidade da vida escolar.

Finalmente, para Assunção e Coelho (1997) a psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Por meio das atividades, as crianças, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. As principais atividades que podemos propor em nossa ação ludopedagógica são as que envolvem: esquema corporal, lateralidade, organização espacial, estruturação temporal, brincadeiras lúdicas, desenhos, pinturas, etc. Brincadeiras como: Passar no bambolê, pé direito, pé esquerdo, equilíbrio, passar pela corda, rastejar, alongar, estátua, vivo/ morto, imitação, siga o mestre, jogos de movimento, brincadeiras cantadas, músicas, cantigas de roda, teatro com mímicas, entre muitas outras.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM

No século XVI, com ideias de pensadores humanistas como Rousseau, Dewey, Vygotsky,

Piaget, entre outros, estes humanistas deixaram importantes estudos sobre o brincar, enfocando em especial seu valor educativo. Estudos continuam provando que a atividade lúdica deve ser utilizada em sala de aula como importante ferramenta para o desenvolvimento de habilidades psicológicas, sociais e motoras. Conforme afirma Kishimoto (1997, p 42), "o jogo torna-se uma forma especial para aprender os conteúdos escolares". É brincando que a criança experimenta situações, conflitos e supera desafios, que vão proporcionar, além do próprio prazer de brincar, o seu pleno desenvolvimento.

> Brincar é a primeira conduta inteligente do ser humano. Quando a criança nasce, suas brincadeiras tornam-se tão essenciais como o sono e a alimentação. Portanto, na escola, a criança precisa continuar brincando para que seu desenvolvimento e crescimento físico, intelectual, afetivo e social possam evoluir e se associar à construção do conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo. (SANTOS, 2011, p.12).

Apropriar-se desta importante estratégia ludopedagógica para o processo ensino aprendizagem na educação infantil é transformar o espaço escolar em um ambiente significativo e imaginário em que a criança expresse sua criatividade por meio da interação que estabelece com outras crianças.

Conforme Santos (2009) durante muito tempo e ainda hoje, prevalece a indiferença, de muitos no ambiente escolar, pelo uso do lúdico no ensino das crianças. O brincar era é e tratado como uma atividade não seria que não se enquadra no padrão de ensino, já que, o maior autor ainda traz que a escola prioriza a disciplina e o silêncio, assim como a criança precisa ser obediente ao professor, passiva e imóvel em sala de aula para que não haja bagunça. Isso contraria os objetivos que muitos educadores pregam em que se valoriza a criança como um ser ativo.

De acordo com Oliveira (2008) ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para apropriação dos signos sociais.

Como bem observa Fortuna (2001) em uma sala de aula ludicamente inspirada, convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável, o professor renuncia a centralização, a onisciência e ao controle onipotente reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem, a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas.

Segundo Piaget (1971) "desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilibração com o mundo".

> O lúdico é parte integrante do mundo infantil da vida de todo ser humano. Os jogos e brinquedos fazem parte da infância das crianças, onde a realidade e o faz de conta intercalam-se. O olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância (MALAQUIAS; RIBEIRO, 2003, p.1).

A ludicidade é importante para a saúde tanto mental quanto física do ser humano, e merece atenção especial dos pais e educadores. É o espaço para expressão, além de direito legítimo da criança e relação afetiva com o mundo que a cerca. O lúdico possibilita integração e formação de sua personalidade. Por meio dos jogos forma-se conceito, ideias, estabelecendo percepções e estimativas compatíveis com o crescimento físico e o desenvolvimento. Os jogos ensinam os conteúdos por meio de regras, pois possibilita a exploração do ambiente a sua volta, os jogos proporcionam aprendizagem maneira prazerosa e significativa assim agrega conhecimentos A convivência

de forma prazerosa proporcionará e estabelecerá, relações cognitivas e experiências vivenciadas, relacionando-as produções culturais e simbólicas conforme procedimentos metodológicos compatíveis a essa prática.

O conhecimento pode e deve ser construído mediante o lúdico, dessa forma a criança aprenderá de maneira mais divertida, na qual sua criatividade será estimulada, a autoconfiança e autonomia serão despertadas, garantindo uma maturação na aquisição de novos conhecimentos. É necessário que os alunos se expressem ludicamente deixem aflorar sua criatividade, sonhos e fantasias ou mesmo suas frustrações, aprendendo agir e lidar com sentimentos de forma espontânea. No entanto, a ludicidade não é apenas entretenimento, e sim algo que deverá ser trabalhado pelo educador.

JOGOS E BRINCADEIRAS

Jogos e brincadeiras possibilitam à criança um relacionamento significativo com aprendizagem mediante o desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual, pois mediante as atividades lúdicas se desenvolve a expressão corporal, oral, reforça habilidades sociais, integra-se na sociedade, formam-se conceitos relacionam suas ideias, constrói seu próprio conhecimento, fazendo a ligação com mundo real construindo assim seu próprio mundo.

Para Kishimoto (1997, p. 38): “Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar”.

A escola deve ofertar e oportunizar vivências enriquecedoras que envolvem toda e qualquer situação e materiais, desde que gere prazer.

> Ao levar o lúdico para a escola está se promovendo algo diferenciado que ajuda os alunos a resgatar o prazer, mudar sua visão de escola e dar um novo sentido ao processo de aprendizagem, pois trabalhar com as emoções, além de contribuir na concretização de propostas cognitivas que levam a construir conceitos e dominar habilidades, pode transformar as metodologias do ensino. Assim, os jogos, os brinquedos, as brincadeiras e as dinâmicas são as ferramentas indispensáveis para a criação de um ambiente criativo, diferente, inovador e significativo. (SANTOS, 2011, p.12)

Ao brincar à criança estará desenvolvendo sua própria aprendizagem de forma ativa, por meio da ludicidade estará realizando sua própria atividade reproduzindo ações que lhes são familiares, construindo seu conhecimento com base naquilo que já conhece.

> Quando brinca de casinha, por exemplo, a criança atribui sentido aos objetos que utiliza para montar os cenários, similar pessoas e acontecimentos. Essas narrativas fazem sentido para ela, pois são uma projeção de seus desejos, sentimentos e valores, expressando suas possibilidades cognitivas, seus modos de assimilar ou incorporar o mundo, a cultura em que vive. (MACEDO et al.,2005, p 20).

Em conformidade com esse pensamento é que a educação infantil precisa ser constituída em um ambiente saudável e agradável, pois o início da vida escolar de uma criança deve ser marcado por boas vivências, despertando nela o gosto pela escola, para que posteriormente interiorize e compreenda importância desta instituição para o seu desenvolvimento humano e social.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

O brincar é para a criança uma fonte de descoberta de valor incalculável, pois, ao passo que brinca, vivencia o lúdico de forma significativa produzindo no cérebro uma atividade intensa marcada pelo prazer que, por sua vez, desenvolve o senso de companheirismo, afirma personalidade, proporcionando a criança a descoberta do seu próprio "eu". Brincando ela aguça o imaginário, desperta ideias e contribui para o desenvolvimento intelectual e criativo.

A brincadeira é, sem sombra de dúvidas, uma linguagem natural da criança e é, portanto, de extrema importância que esteja presente na escola desde a educação infantil para que o aluno possa se colocar e se expressar por meio de atividades lúdicas. A educação infantil não pode, de maneira alguma, desvincular as atividades lúdicas do processo de ensino. Portanto, o espaço escolar se constitui como um importante ambiente favorecedor do desenvolvimento sociocultural, e é na escola que o aluno vivencia experiências e, com base nelas, estabelece interações com o meio.

A importância da ludicidade no contexto escolar e na vida diária da criança vai muito além de seu desenvolvimento motor, ela não só contribui para sua formação motora, sensorial, social, como também desenvolverá suas potencialidades psíquicas, neste sentido afirma Vygotsky (1998 p 112) que "a brincadeira cria as zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil". Para tanto, sua vivencia com as brincadeiras deve começar bem cedo, pois segundo Leontiev (1998, p 56).

> O brinquedo é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Por intermédio das brincadeiras o caminho para seu desenvolvimento, que inicia-se na mais tenra infância e segue para toda vida. Afirmam Vygotsky (1998) e Leontiev (1998), o brinquedo tem intrínseca relação com o desenvolvimento infantil, especialmente na idade pré-escolar.

Grolnick (1993, p.44) afirma que: Brincar durante a infância e através do ciclo da vida, ajuda a liberar as tensões da vida, prepara-nos para o que é sério e as vezes fatal, ajuda-nos a definir e redefinir os limites entre nós e os outros, auxilia-nos na obtenção de um senso de nossa própria identidade pessoal e corporal.

Ela atua não apenas no sentido do desenvolvimento psíquico, como também na manutenção de sua saúde ou seja "a valorização do brincar vem a ser importante estratégia para impulsionar a criatividade e a saúde psíquica do ser humano" Sakamoto (2008, p. 277). Portanto, torna-se a ludicidade indispensável à saúde emocional e intelectual da criança. Sem dúvida Irá contribuir, no futuro, para a eficiência e o equilíbrio do adulto. As atividades de recreações proporciona auto expressão e auto realização.

A ludicidade, extremamente importante para a saúde mental do ser humano, precisa ser mais considerada, pois o espaço lúdico da criança está merecendo maior atenção, já que o espaço para expressão mais genuína do ser é o espaço do exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos. (FALCÃO; RAMOS, 2002, p. 17)

Trabalhar de forma lúdica não é deixar de apresentar os conteúdos programáticos, mas sim proporcionar a criança uma aprendizagem prazerosa, pois as atividades lúdicas são indispensáveis para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual sadio das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste artigo é mostrar a importância da Ludopedagogia na Educação Infantil e o quanto esses conhecimentos são indispensáveis na formação do professor, pois a falta deles dificulta as ações educativas e um desenvolvimento integrado entre o corpo, mente e o social.

A escola é um importante agente motivador do desenvolvimento infantil; quando integramos a Ludopedagogia às atividades escolares, temos como resultado os benefícios do cognitivo, lúdico e social, já que mediantes as brincadeiras elas expressam as suas vontades e necessidades.

O brincar é algo essencial para o desenvolvimento infantil. Estar disponível para a criança, além de disponibilizar tempo e espaço para ela brincar significa contribuir para um desenvolvimento saudável. O adulto que sabe se colocar no lugar da criança e aprende também a brincar é aquele que será o maior incentivador e parceiro das crianças nas brincadeiras, formando seres humanos confiantes e capazes.

Diante dessas considerações, percebemos que é de extrema importância refletir sobre nossas práticas, além de analisar e recriar nossas metodologias de ensino. É preciso oportunizar as possibilidades para as crianças da Educação Infantil, pois o aprender deve estar cercado de intenções, motivações e desejos de se comunicar com o seu meio.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Elisabete. COELHO, José Maia Tereza. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

BATISTA, Cleide V. M.; MORENO, Gilmara L.; PASCHOAL, Jaqueline D. (Re)pensando a Prática do Educador Infantil. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FALCÃO, Ana Patrícia Bezerra. RAMOS, Rafaela de Oliveira. **A Importância do brinquedo e do Ato de Brincar para o desenvolvimento psicológico de crianças de 5 A 6 anos**. UNAMA. Belém, 2002

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

FORTUNA, Tânia Ramos. **Formando Professores na Universidade para brincar.** Petrópolis. Vozes,2001.

GROLNICK, Simon A. **Winnicott o trabalho e o brinquedo: uma leitura introdutória.** Tradução:

Regina Machado Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1997

LE BOUCH, Jean. **A Educação Psicomotora: Psicocinética na Idade Escolar.**Tradução: WOLF, Jeni. Porto Alegre: Artes Médicas,1987.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O Lúdico na prática educativa**. São Paulo: Papirus, 1994.

MACEDO, Lino de, et al. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** PortoAlegre, RS. Artmed, 2005.

MALAQUIAS, S.M; RIBEIRO, S.S**. A importância do lúdico no processo de ensino- aprendizagem no desenvolvimento da infância.** 2013. Disponível em:<http://www.petpedagogia.ufba.br/o-ludico-para-o-desenvolvimento-da-crianca >. Acesso em: 01 ago. 2021.

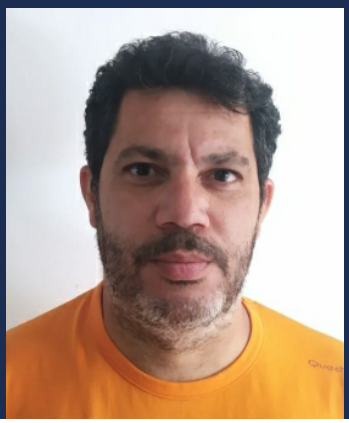
OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo. Cortez,2008.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo.** São Paulo: Zanhar, 1971.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. **O brincar da criança: criatividade e saúde.** Bol. - Acad. Paul. Psicol., São Paulo, v. 28, n. 2, dez. 2008. Disponível em. <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2008000200014&lng=pt&nrm=iso> acesso em 04 ago. 2021.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.** Petrópolis. Vozes,2009.

A DISCIPLINA HISTÓRIA E SUAS PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO A DEMOCRACIA



FERNANDO PEDROSA DOS SANTOS
Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2008); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na EMEF Francisco Rebolo.

RESUMO

Esse artigo vem abordar reflexões sobre a História e suas percepções em relação a democracia no Brasil. As manifestações antes da votação para Presidente e Governador do Brasil no ano de 2018 tomaram as ruas nos Estados e suas Capitais, trazendo debate vários temas, fundamentalmente sobre o atendimento às demandas sociais e a forma como esses atendimentos vêm sendo praticados nas esferas governamentais. A sociedade em constante processo de transformação, vem adquirindo a cada dia novos direitos, de acordo com os contextos sociais, com o poder e com os meios econômicos disponíveis. Na democracia, o objetivo primordial é uma organização política da sociedade baseada na participação da maioria e da igualdade que determina a igualdade de todos perante a lei e o usufruto das mesmas oportunidades.

Palavras-chave: Debate; Democracia; História.

INTRODUÇÃO

Quando se aceita a realização de pesquisas em Ciências Sociais, uma das recomendações comumente seguidas pelos pesquisadores é que a variável independente na qual se baseiam as primeiras inquietações não seja polissêmica, ou seja, não tenha mais de um significado e uso.

Definir e construir o objeto de estudo é um processo fundamental para se concluir com os resultados pré-determinados antes de iniciar a empresa. Esse é um dos primeiros problemas que surgem quando alguém tenta analisar temas relacionados à democracia. Para tal, uma questão assertiva é uma forma de limitar o objeto e condicioná-lo –de modo que possa ser estudado com precisão e objetividade.

O termo democracia deriva do demos grego e foi instilado entre 500 e 250 (aC) e significa etimologicamente “governo do povo”. No entanto, seu alcance naquela época era restrito apenas aos cidadãos. Atualmente, a palavra pode ser analisada a partir de duas perspectivas diferentes. A primeira, processual, está ligada à forma de votação pela qual os governantes são impostos e pela qual tomam decisões políticas. A segunda, claramente estrutural, baseia-se nas características ideais (participação, liberdade, igualdade, entre outras) que uma sociedade deve cumprir para uma boa convivência (o socialmente esperado da democracia).

Hoje, a democracia se espalhou por quase a maioria dos estados ocidentais. Os direitos políticos foram ampliados e, em maior ou menor grau, os governantes estão preocupados em satisfazer as necessidades de seus cidadãos. No entanto, paradoxalmente, mais e mais pessoas veem a participação política com maior indiferença.

Desde a Antiguidade, diversos pensadores procuraram analisar a democracia, mas não chegaram a atingir um consenso sobre o seu significado.

Segundo Silva (2003, p. 267):

> Democracia é um conceito histórico. Não sendo por si um valor-fim, mas meio e instrumento de realização de valores essenciais de convivência, que se traduzem basicamente nos direitos fundamentais do homem, compreende-se que a historicidade destes a envolva na mesma medida, enriquecendo-lhe o conteúdo a cada etapa do envolver social, mantido sempre o princípio básico de que ela representa um regime político em que o poder repousa na vontade do povo. Sob esse aspecto, a democracia não é um mero conceito político abstrato, mas um processo de afirmação do povo e de garantia dos direitos fundamentais que o povo vai conquistando no correr da história.

Portanto, a democracia é conquistada de acordo com o processo histórico, garantindo os direitos do povo.

Ainda Silva (2003, p. 126) afirma que:

> A democracia é um processo de convivência social em que o poder emana do povo, há de ser exercido, direta ou indiretamente, pelo povo e em proveito do povo. Diz-se que é um processo de convivência, primeiramente para denotar sua historicidade, depois para realçar que, além de ser uma relação de poder político, é também um modo de vida, em que, no relacionamento interpessoal, há de verificar-se o respeito e a tolerância entre os conviventes.

Entende-se então que a democracia deve ser vista como um sistema político em constante aperfeiçoamento, sujeito a avanços, retrocessos, sucessos e fracassos.

AS TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS NO BRASIL

Segundo Janotti (2005, p. 51): “as velhas, as novas e novíssimas posturas historiográficas são produto das contradições e condições da própria História e, por isso mesmo, sob a aparência da contestação, conservam substratos comuns muito nítidos”.

De acordo com Bittencourt (2004, p. 49):

> Temos afirmado que a concepção de disciplina escolar está intimamente associada à de pedagogia e à de escola e, portanto, ao papel histórico de cada um desses componentes. Ao concebermos a disciplina escolar como produção coletiva das instituições de ensino, admitimos que a pedagogia não pode ser entendida como uma atividade limitada a produzir métodos para melhor ‘transpor’ conteúdos externos, simplificando da maneira mais adequada possível os saberes eruditos ou acadêmicos.

As reformas curriculares, expressas nos debates e documentos produzidos nos governos democráticos nos níveis federal, estaduais e municipais, são reveladoras de objetivos, posições

políticas e teóricas que configuram não apenas o papel formativo da História como disciplina escolar estratégica para a formação do cidadão, mas também modos pensar, construir e manipular o conhecimento histórico escolar.

> Marx concebe a liberdade, perante o sistema capitalista, como a possibilidade e comprar e vender. Essa liberdade se expressa a partir do exercício das possibilidades traçadas pela sociedade de consumo, as quais se sucedem continuadamente, gerando a ideia de descartável, tanto do que se produz quanto em relação a quem consome, agravando-se pelo fato de que o reconhecimento social somente se confere a quem tem capacidade de consumo. (Félix; Zenni, 2015, p. 44)

Segundo os autores, atualmente recebemos mais informações e temos mais liberdade de consumo, mas ao mesmo tempo não somos livres o suficiente devido ao pouco tempo que nos resta para desfrutarmos de nossas vidas, com as nossas famílias.

> As influências do regime capitalista, estruturado sobre as ideias de capital produção e lucro, foram também determinantes no processo de evolução das relações de trabalho. A busca frenética pelo aumento de lucros impõe aos trabalhadores realidades cruéis, onde é comum a prática de jornadas extenuantes; cobranças exageradas; imposições de metas inatingíveis e atitudes assediadoras capazes de prejudicar sua saúde física e mental, o que em última análise não atinge apenas a esfera individual do trabalhador, mas de toda a sociedade onde está inserido. (Eid, 2015, p. 126)

Percebe-se que o homem moderno vem se constituindo dentro de um sistema que está em crise, devido a busca por lucros, no qual trabalhadores acabam trabalhando muito tempo para receber cada vez menos.

Freire (2001) destaca que consciência histórica: “é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo [...] criem e recriem sua existência com um material que a vida lhes oferece” (FREIRE, 2001, p. 30).

PERCEPÇÃO DA DEMOCRACIA

Em 1995, uma leitura geral mostra resultados interessantes. Embora a maioria dos inquiridos considere a democracia como o sistema de governo preferível a qualquer outra forma, as percentagens não são homogéneas quando se analisam os dados desagregados por país. Por um lado, há países como Uruguai e Argentina onde as percentagens de apoio são de 80% e 76% respectivamente, mas também outros como Brasil com 41% de apoio, México com 49%, Paraguai, Peru e Chile com 52% e Venezuela com 60%.

No Brasil, por exemplo, 23% definiram que um regime democrático seria igual a outro, enquanto os 21% restantes consideram que em algumas circunstâncias um governo autoritário poderia ser preferível. No Chile, 25% afirmaram que um regime democrático ou autoritário não faria diferença para eles, e no México esse percentual é de 22%.

Em 1996, as diferenças persistem. Enquanto em países como Argentina, Uruguai, Bolívia, Peru e Venezuela o apoio à democracia vai de 60% para cima, em outros como Colômbia, Chile, México, Equador, Brasil e Paraguai os percentuais caem de 60%. No Brasil, 24% ainda consideram possível

um governo autoritário, no México 23% e, finalmente, na Colômbia 20%.

Vale ressaltar que a democracia surgiu após o constitucionalismo, como afirma Guimarães (2012, p. 86): “O constitucionalismo moderno não nasceu democrático e sua democratização ocorreu por processos de muita luta, especialmente o movimento operário no decorrer do século XIX”.

Percebe-se que que o constitucionalismo nasceu para dar proteção aqueles que detinham poderio econômico, preferencialmente homens brancos e proprietários, excluindo as demais parcelas da população.

À medida que as contradições cresciam no âmbito social, no qual, cada vez tornavam-se mais nítidas as discrepâncias entre empregadores e empregados, surgiam também as organizações sindicais e as reivindicações de melhores condições de vida e trabalho.

De acordo com Magalhães (2012, p. 92):

> O liberalismo, elitista e não democrático em sua essência, não podia admitir que a vontade do coletivo majoritário prevalecesse sobre a vontade do coletivo minoritário e, logo, sobre a vontade de cada um. O liberalismo vitorioso das revoluções burguesas viria a garantir a liberdade de escolha individual de homens proprietários. A democracia majoritária se apresentava como incompatível com o liberalismo. Nesse período, as constituições garantem direitos individuais de homens brancos, proprietários e ricos, criando uma ordem segura para os proprietários, mas excluindo radicalmente parcelas expressivas da população.

Percebe-se que a democracia é uma conquista de uma parcela expressiva da população, a qual vivia um momento de desigualdade social, com o liberalismo, ao qual eram garantidos direitos apenas para a população burguesa.

> O Estado Democrático de Direto previsto no art.1º da Carta Política deve ser entendido como a exigência do país reger-se por normas democráticas, com eleições livres, periódicas e pelo povo, bem como o respeito das autoridades públicas aos direitos e garantias fundamentais. (MORAES, 2005, p.2).

Um país com a democracia vigente é livre para eleger governantes de acordo com suas convicções políticas, fazendo o uso do direito de manifestar-se por meio do voto a escolha de seus governantes.

Segundo Dagnino (2002):

> A redefinição da noção de cidadania, empreendida pelos movimentos sociais e por outros setores na década de 1980, aponta na direção de uma sociedade mais igualitária em todos os seus níveis, baseada no reconhecimento dos seus membros como sujeitos portadores de direitos, inclusive aquele de participar efetivamente na gestão da sociedade (DAGNINO, 2002, p. 10).

Dessa forma Nogueira (2011), reafirma que “classes, grupos e indivíduos deveriam participar para introduzir a marca de suas ideias e de seus interesses no centro que organiza a vida coletiva, buscando, desse modo, crescer enquanto grupo, classe ou indivíduo”.

> O povo que detém o poder soberano deve fazer por si mesmo tudo quanto possa fazer bem; e o que não pode fazer bem é preciso que o faça por meio de seus ministros. Seus ministros não são dele se não os nomear; é, pois, uma máxima fundamental desse governo que o povo nomeie seus ministros, isto é, seus magistrados. [...] O povo é admirável para escolher aqueles a quem deve confiar parte de sua

> autoridade. Para deliberar, não dispõe senão de coisas que não pode ignorar e de fatos que são palpáveis. Sabe muito bem que um homem esteve muitas vezes na guerra, que lhe ocorreram tais e tais sucessos; e é então muito capaz de escolher um general. Sabe que um juiz é assíduo, que muitas pessoas se retiram de seu tribunal contentes com ele, que não foi seduzido pela corrupção; eis aí muito para que se eleja um pretor. Foi atingido pela magnificência ou pelas riquezas de um cidadão; isso basta para que possa escolher um edil. Todas essas coisas são fatos sobre os quais ele se instrui melhor na praça pública do que um monarca em seu palácio. Mas saberá ele conduzir um assunto, conhecer os lugares, ocasiões e momentos mais favoráveis para resolvê-lo? Não: não saberá. Qual duvidar da capacidade natural do povo para discernir o mérito, basta lançar os olhos sobre a sequência contínua de escolhas admiráveis que fizeram os atenienses e os romanos. E isso, sem dúvida, não se pode atribuir ao acaso. (MONTESQUIEU apud ALBUQUERQUE, 2005, p. 128-129).

A democracia está nas mãos do povo, que por meio de movimentos sociais, do voto, pode expressar suas ideias e escolher seus governantes.

Segundo Cruz e Schmitz (2008, p. 47):

> A Democracia precisa da República. E, quanto maior for o controle popular, quanto mais capazes de distinguir o bem comum dos interesses privados, mais republicanas serão estas pessoas e mais democrático será o poder.
>
> (...) Assim, é o princípio republicano que institucionaliza a ideia de existência de um bem comum superior aos interesses individuais e condena, consequentemente, a utilização e apropriação dos bens públicos para satisfação de interesses privados. O interesse geral, coletivo, por sua vez, também deve estar limitado aos valores republicanos, observando, portanto, os direitos humanos, a dignidade da pessoa humana, a periodicidade dos mandatos eletivos, a democracia direta e representativa (CRUZ E SCHMITZ, 2008, p. 50).

As ideias democráticas são republicanas, havendo um interesse coletivo em defender o controle popular.

De acordo com Santos e Avritzer (2002, p. 51):

> o problema da democracia nas concepções não hegemônicas está estreitamente ligado ao reconhecimento de que a democracia não constitui um mero acidente ou uma simples obra de engenharia institucional. A democracia constitui uma nova gramática histórica

Segundo os autores, a democracia é uma forma sócio - histórica não determinada por qualquer tipo de lei natural, implicando na ruptura de leis e inserção de novas determinações.

A FILOSOFIA E A HISTÓRIA: DISCIPLINAS QUE PODEM CONTRIBUIR PARA UM PENSAMENTO CRÍTICO

De acordo com Favaretto (2013), nos anos sessenta, era comum que o ensino de filosofia nas escolas públicas e privadas fosse conduzido por docentes especializados em outras áreas do conhecimento, havendo raros professores com a formação específica em Filosofia. Sendo assim, não era incomum encontrar

> [...] médicos, sacerdotes, engenheiros, enfim, qualquer pessoa que pudesse cobrir aquela falta, que se considerasse ter conhecimentos e que pensasse; no interior era

> muitas vezes o delegado de polícia, o juiz, o médico ou o sacerdote, e muitas vezes até o sargento do tiro de guerra [...] quem dava aula de filosofia (FAVARETTO, 2013, p. 27).

Sendo assim, uma formação na área não era exigida para que o ensino da disciplina fosse ministrado. Qualquer educador que possuísse ensino superior completo ou ainda obtivesse um interesse mais estreito pelo pensamento filosófico poderia assumir o cargo. Ainda de acordo com Favaretto (2013), esse modelo foi perpetuado pela sociedade brasileira, podendo ser observado, inclusive, na atuação de profissionais docentes das escolas brasileiras atualmente, os quais estabelecem vínculos com a disciplina mesmo sem possuírem formação necessária para tal.

Esse quadro é produto da história da disciplina de filosofia nas escolas, que sempre foi inconstante. Essa área do saber nunca foi contemplada de fato como uma disciplina sólida na grade escolar. Assim como se observa atualmente, não havia a valorização dos responsáveis pela estrutura pedagógica em relação à qualidade do ensino de Filosofia ofertado nas escolas.

Houve um movimento interessado na volta da disciplina de Filosofia nas orientações curriculares, mas em contrapartida não existia um planejamento sistemático que abrangesse uma metodologia sólida e uma articulação pedagógica entre a Filosofia e as demais disciplinas ofertadas nas escolas. Dessa forma, profissionais que não possuíam a devida formação para ministrar as aulas Filosofia passaram a atuar na área, não conduzindo adequadamente o processo de investigação dos alunos na busca da compreensão filosófica de forma autônoma e benéfica.

Em decorrência da trajetória do ensino da Filosofia na grade curricular do Ensino Médio, seu caráter foi, de certa forma, desvirtuado com o tempo, passando a configurar-se como algo irreal ou desconexo para a realidade na visão de muitos alunos e mesmo educadores.

Já nas orientações no artigo 35 da LDB 9.394/96 havia a afirmativa de que o aluno necessita ter o aprimoramento como pessoa humana, obtendo para isso uma formação ética o desenvolvimento de uma autonomia para a construção de um pensamento crítico. No entanto, apenas em 2009, quando houve mudanças na LDB - nº. 9.394, que a Filosofia passou a ser uma disciplina obrigatória na grade curricular do Ensino Médio no Brasil.

Essa iniciativa pode ser interpretada como uma proposta aos professores para que moldem a sua prática pedagógica no sentido de atualizar o sentido do pensamento filosófico, desconfigurando o caráter de abstração e falta de conexão com a realidade dos alunos do Ensino Médio. Este é um desafio que ainda hoje pode ser observado nas escolas, embora não seja específico da área de Filosofia, mas de toda a comunidade pedagógica.

Diante dos desafios de alinhar o ensino com a realidade, estabeleceu-se como meta repensar as práticas escolares no sentido atuar em prol de um pensamento crítico-reflexivo, caracterizado pela identificação e problematização de questões pertinentes ao universo em que os alunos estão inseridos. A provocação do exercício filosófico no Ensino Médio deve ser realizada na educação de forma bem planejada e baseada nos diálogos interdisciplinares, indo ao encontro da perspectiva de Freire (2003) para o qual a educação é um ato de amor e não deve ser separada do debate. Caso fuja de seu objetivo principal, que é fomentar discussões precisas, ela se constitui como uma tarefa falsa.

Dessa forma, a permanência da disciplina de Filosofia na grade curricular do Ensino Médio afirma a necessidade de romper com paradigmas de pensamento, assim como chama a atenção para a relação de fronteiras fluidas entre a Filosofia e as demais áreas do saber, considerando as experiências de inquietação e incômodo necessárias como estímulos para a construção de conhecimento entre os alunos.

A condução da matéria filosófica pressupõe uma pedagogia baseada na integração entre os diversos conhecimentos, sendo capaz de suscitar nos discentes, na reta final de sua trajetória no Ensino Médio, possibilidades de identificar e solucionar os diversos desafios presentes no cotidiano. Isso ocorre mediante à busca pelo diálogo, o qual é mediado o tempo todo pelo educador; “e esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo” (FREIRE 2011, p.28).

Dessa forma, torna-se necessária a construção de um planejamento pedagógico que fuja da lógica da memorização de conteúdos disciplinares com o fito de trabalhar sob uma perspectiva da autonomia, em que o indivíduo consegue se reconhecer como um ser ativo no processo dialético por meio de um ensino que favoreça a construção de pontes entre os saberes transformadores. Esse processo pode ser realizado com base na interdisciplinaridade e com ferramentas lúdicas, estimulando o aluno a pensar nos múltiplos desafios presentes na sociedade em que vive atualmente. Trata-se de um grande desafio, como salienta Chaui (2000), para a qual “a filosofia é o mais útil de todos os saberes humanos” (CHAUI, 2000, p.17).

Compreende-se que o processo de aprendizagem de Filosofia nas organizações escolares, no contexto do Ensino Médio propriamente, é fundamental para a formação dos jovens e necessita ser conduzido por docentes que assumam a responsabilidade de provocar nos alunos o espírito do pensamento filosófico. A base do diálogo socrático torna-se pertinente nesta etapa justamente por possibilitar que esses anos assumam o papel ativo na ascensão de compreensão crítica.

É notório que os novos paradigmas educacionais almejem mudanças, transformações e novos desafios que envolvem a melhoria do processo educacional em sua totalidade por meio do conhecimento, que ocorre a todo o momento e em diversos espaços, é um processo continuo que resulta aprendizagem, a escola por sua vez é um ambiente privilegiado para potencializar e sistematizar as habilidades requeridas pela experiência e vivencia dos educandos com base dialética e filosófica.

A filosofia e a história se ocupam sobre o pensar e reconhece a sua importância, como fundamento para o processo educacional, tornando cada sujeito um cidadão critico, participativo e com ações democráticas. Atualmente percebemos que as maiorias dos adultos não exercitaram desde pequenos sua autonomia no pensar e no agir, por esse motivo torna-se difícil, exercitar uma visão crítica sobre si e sobre o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que atualmente o mundo vem sofrendo mudanças em todos os setores e para que o cidadão adquira novos conhecimentos é necessário saber trabalhar com a disciplina de História

desde as séries iniciais, despertando a curiosidade de um futuro cidadão que pode colaborar para que a democracia prevaleça em nossas vidas, lutando por direitos adquiridos por meio de movimentos históricos.

A importância significativa em relação a um conhecimento sério e bem fundamentado do passado está em poder estimular a todos quanto ao envolvimento responsável nas instâncias de decisões políticas.

O professor deve respeitar seu aluno como um indivíduo pensante, que traz consigo uma carga de conteúdos que deve ser levada em consideração.

No decorrer monografia percebe-se que o ensino de História contribui para a formação de cidadãos críticos, desenvolvendo capacidades intelectuais sobre assuntos diversos, bem como conhecer e lutar pela democracia que ainda se faz presente no Brasil.

A ressignificação do ensino de história constitui um caminho que deve ser trilhado por etapas, priorizando a formação do indivíduo crítico e atuante na sociedade a qual está inserido.

A democracia é um processo contínuo, composto de influência dos seres históricos, que constroem suas histórias de vida, repletas de influências do tempo atual e passado, ao qual adquiriram experiências e suportes para atenderem suas vidas.

A sociedade só tem sentido no presente, mas necessita conhecer o passado para que tenha significado o mundo a sua volta.

Conclui-se então que a História é parte fundamental da educação, contribuindo na formação de cidadãos críticos e que entendam que a construção de seu próprio futuro está intimamente ligada não só às outras pessoas com as quais ela convive, mas também em toda sociedade a qual faz parte.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. A. G. Montequieu: **sociedade e poder.** In: WEFFORT, Francisco C. (org.). Os clássicos da política. 13 ed. São Paulo: Ática, 2005, v. 1.

AVRITZER, Leonardo; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para ampliar o cânone democrático.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BITTENCOURT, Circe M.F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo, Editora Ática, 2006.

CRUZ, Paulo Márcio; SCHMITZ, Sérgio Antônio. Sobre o princípio republicano. In: Novos conceitos jurídicos. Vol. 13, n. 1, p. 43-54. Jan/jun 2008. Disponível em:https://siaiap32.univali.br//seer/index.php/nej/article/view/1226/1029. Acesso em 01 de agosto 2021.

DAGNINO, Evelina. **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

EID, Arnaldo Gaspar. **Meio Ambiente e Trabalho: uma relação indissociável.** Caio Henrique Lopes Ramiro; Lis Maria Bonadio Precipito (organizadores). Direito e desenvolvimento: estudos sobre a questão ambiental e a sustentabilidade. São Paulo, 2015, Editora Liberars LTDA.

FAVARETTO, C. A filosofia e o seu ensino. In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (Org.). **Ensinar filosofia**: volume 2. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p. 19-36.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados.** 7 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização - teoria e prática da libertação**. São Paulo: Centauro, 2001.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. **História, política e ensino**. IN:

LIBANÊO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 6ª. Edição. Editora Cortez. São Paulo: 2008.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. **Direito à diversidade e o Estado Plurinacional.** Belo Horizonte: Arraes editores, 2012.

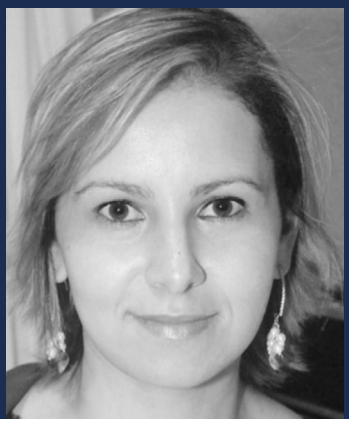
MORAES, Alexandre de. **Reforma Política do Estado e democratização.** Disponível em: <http://www.jus2.uol.com.br/doutrina>. Acesso em: 11 julho 2021.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática.** São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional** Positivo. 22. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Malheiros, 2003.

ZENNI, A., FÉLIX, D..**Educação Para Construção De Dignidade: Tarefa Eminente Do Direito.** Revista Jurídica Cesumar - Mestrado, América do Norte, 11, p. 169-192, mai. 2011. Disponível em: http: //http://www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/revjuridica/article/view/1736. Acesso em: 01 agosto 2021.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NA INCLUSÃO ESCOLAR



FLÁVIA DOS SANTOS ARCAS
Graduada em Matemática licenciatura plena pela Universidade Metodista de São Paulo (1998); Graduada em Pedagogia licenciatura plena pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (2015); Pós Graduada em Metodologia do Ensino da Matemática pelo Centro Universitário Casa Verde (2018); Pós Graduada em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Cidade Verde (2021).

RESUMO

A inclusão escolar é, considerada hoje, um dos maiores desafios da sociedade. Além da pessoa com necessidades especiais, ela envolve também a família, a escola e a sociedade. Através deste artigo, pretende-se compreender como esses alunos são inseridos no contexto do ensino regular, onde a maioria dos alunos, não apresenta tais necessidades, bem como, as contribuições do Psicopedagogo no processo de inclusão escolar, mostrando a importância da sua interação com professores e toda escola para facilitar o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. O estudo mostra também, que a escola e professores ainda estão com dificuldades para atender esses alunos, tornando essencial a atuação do profissional de psicopedagogia para amenizar ou sanar estas dificuldades. A partir do processo de democratização da educação se evidenciou a importância da Inclusão Escolar, onde o sistema de ensino universaliza o acesso à educação, sendo um direito de todo cidadão independente de sua deficiência, tendo como objetivo extinguir a discriminação, o preconceito e a exclusão social.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Necessidades Especiais; Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

O ser humano tem como expectativa se apropriar de conhecimento sistematizado, que é produzido no espaço escolar. Contudo, a impossibilidade de alguns de ter acesso a esse tipo de conhecimento devido algum tipo de deficiência, deixa-o excluído de aprender e se desenvolver para que futuramente seja um cidadão pleno. Assim, a inclusão escolar surgiu para contribuir significativamente atendendo às diversidades e proporcionando educação a todos; constituindo-se no atual desafio, ou seja, na consolidação da escola inclusiva.

Hoje, a escola deve assumir um novo papel social, mudando os paradigmas e analisando os problemas de forma a buscar uma interação entre o ensino regular e a educação especial, onde o meio em que o aluno está inserido é o que contribui para a aquisição do conhecimento e o processo de aprendizagem resulta da interação com outros sujeitos sociais, permitindo ao indivíduo construir sua representação simbólica do mundo.

A criança deve também, desde a tenra idade aprender a conviver com as diferenças, apren-

dendo e descobrindo que participar das atividades sociais é partilhar informações e experiências, que serão benéficas ao seu desenvolvimento.

O presente trabalho tem como objetivo compreender as contribuições da Psicopedagogia para a educação inclusiva, bem como, os desafios para inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular. Entender como se processa a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, numa sociedade que precisa vencer preconceitos, rever valores e buscar a compreensão da educação para todos.

A escola para ser significativa, deve criar as condições para que todos os alunos atuem efetivamente nesse espaço educativo, focando nas dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não para as características particulares dos alunos.

Assim, para o desenvolvimento do presente trabalho, busca-se refletir sobre as seguintes questões: Que contribuições a Psicopedagogia pode dar para a inclusão escolar?

Espero que esse estudo possa me auxiliar profissionalmente e ser mais um material de apoio aos Psicopedagogos, para reavaliarem seu fazer frente à inclusão escolar, articulando a real existência da instituição escolar à qualidade de ensino alcançado pela interação entre todos os atores de uma escola.

INCLUSÃO ESCOLAR

Através do seu percurso histórico, a escola se caracterizou por uma educação seletiva em que grupos minoritários tinham privilégios. Entretanto, sabe-se que a escola tem um papel fundamental na construção de valores, auxiliando os membros da sociedade em geral a pautar sua vida pessoal e coletiva no respeito pelas diferenças, criando condições para mais tolerância e respeito pelos pontos de vista do outro.

Com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação no século XX, surgiu a nível mundial o desafio de uma sociedade inclusiva, permitindo o exercício da cidadania também para as pessoas com deficiência. A Educação Inclusiva passou a ser tema central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da exclusão.

Em 1942, quando já havia no país 40 escolas públicas regulares que prestavam algum tipo de atendimento a deficientes mentais e que atendiam alunos com outras deficiências, o instituto Benjamin Constant editou em Braile a revista brasileira para cegos, primeira do gênero no Brasil.

A política educacional passou a ser delineada, na sociedade, quando o MEC assumiu que ser especial era apenas requerer cuidados especiais no lar, na escola, e na sociedade. Em 1986 a expressão “alunos excepcionais” foi substituída por “alunos portadores de necessidades especiais”, lançando então a política da Inclusão Escolar.

A prática da inclusão social se baseia em princípios diferentes dos convencionais tendo como características: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada ser humano, convivência

dentro da diversidade humana, aprendizagem por meio de cooperação. Na educação inclusiva, não deve haver exclusão e nem desprezo da sociedade para com os deficientes e a escola deve se preparar para receber o portador de necessidades educativas especiais.

Na década de 90 a determinação do governo, segundo a Secretaria de Estado de Educação (SEE) era incluir alunos especiais em turmas regulares, no entanto, havia professores que tinham concluído apenas magistério. As classes eram lotadas e os professores juntamente com a escola encontravam várias dificuldades. Não havia preparo e os professores eram desqualificados e com muitas dúvidas. Mas as atitudes surpreenderam, onde se colocaram à disposição, enfrentaram os problemas e chegaram à conclusão que realmente funciona, e que os portadores de necessidades educacionais especiais progrediram mais rápido.

Contudo, os deficientes ainda tinham algo a enfrentar: o preconceito da sociedade e a exclusão, mesmo com a lei prescrita pela Constituição Federal, capítulo II, seção I, art.205 que cita que "a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração das sociedades".

> O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola (CARVALHO, 2005, p.72).

Portanto, o primeiro passo é sensibilizar e treinar todos os funcionários da instituição de ensino. Aos docentes, é necessário que os órgãos governamentais ofereçam cursos de formação continuada para que a inclusão escolar atinja efetivamente seus objetivos.

CONCEITUANDO DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

No decorrer da história, a palavra "deficiência" era utilizada para se referir a alguém considerado fora dos padrões da normalidade. Muitos outros termos foram utilizados para identificar pessoas com deficiência, atravessando assim, séculos em busca de inovação e superação de preconceitos.

O termo "retardo mental" foi utilizado por muitos séculos, e mesmo nos dias atuais, ainda está presente nos mais importantes códigos de classificação de doenças. Na década de 60, passou a ser utilizado o termo "indivíduo excepcional" à pessoa deficiente física ou com retardo, tentando minimizar o peso do termo "retardo", objetivando atribuir um sentido mais positivo a esses indivíduos, bem como, superar as atitudes preconceituosas que esses termos causavam. Em seguida, surgiram novas expressões, como por exemplo, pessoas com necessidades educacionais especiais, pessoa especial, ou apenas especial, na tentativa de apagar o sentido da deficiência.

Nos Estados Unidos, até o século XIX, a grande maioria dos alunos com deficiência não tinham direitos à educação formal, sendo excluídos embora fossem percebidos como irmãos participantes da comunidade.

As instituições para pessoas com deficiência, aos poucos foi crescendo até a década de 1950, ao mesmo tempo em que surgiam as “escolas comuns”, nas quais a maioria das crianças era educada, embora as crianças deficientes fossem excluídas das escolas públicas regulares.

Assim, os alunos com deficiência mental visível em sua maioria continuaram sendo excluídos e, as instituições e escolas especiais atendiam apenas alunos cegos, surdos ou com deficiência física. Os alunos com déficits de desenvolvimento em geral não tinham nenhum tipo de serviço educacional disponível e ficavam quase sempre nas alas dos fundos das grandes instituições do Estado.

No entanto, através do surgimento dos Direitos Humanos foram registrados consideráveis progressos na conquista da igualdade e do exercício de direitos, buscando a inclusão destas pessoas deficientes, marcadas pela segregação, pelo preconceito e pela rejeição.

Educação especial é um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais e que abrange os diferentes níveis e modalidades do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino.

A educação especial tem como objetivos, o desenvolvimento global das potencialidades, incentivo à autonomia, cooperação, espírito crítico, preparação para a participação no mundo social, cultural, dos desportos, das artes e do trabalho, entre outros. Assim, ela tem caminhado no sentido de garantir seu papel no processo de transformação da sociedade.

A educação especial é definida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 como uma modalidade de educação escolar. Essa conceituação traz uma série de avanços à compreensão da educação especial, pois a insere no contexto geral da educação, com finalidade claramente pedagógica de apoio e complementação aos serviços educacionais comuns, oferecendo meios para o desenvolvimento dos sujeitos desse processo: os alunos com necessidades educacionais especiais.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade

às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclamou que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

No entanto, a escola considerada como espaço inclusivo vai além de cumpridora de normas burocráticas, devendo transformar-se num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam: construir uma sociedade inclusiva compromissada com o direito de viver com as diferenças.

Portanto, tornar realidade a educação inclusiva, por sua vez, não se efetua apenas por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. Ela deve ser gradativa, onde a educação especial e o ensino regular vão se adequando à nova realidade educacional, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino, envolvendo os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais.

A PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Psicopedagogia tem sido imensamente respeitada nas últimas décadas no momento educacional, pois se trata de uma área que tem como finalidade favorecer o progresso da criança, auxiliando na evolução cognitiva, abreviando suas dificuldades e proporcionando o processo de convívio e aprendizagem.

Ao se falar de crianças com necessidades especiais, sabe-se que apesar das suas restrições e dificuldades, a maioria está disposta a se descobrirem, cabendo à escola e aos profissionais fornecerem esses subsídios para que elas tenham a possibilidade de progredir em sua aprendizagem.

> “(...) na psicopedagogia o ponto de partida é a aprendizagem e a relação do sujeito nesse processo. (...) A aprendizagem é o processo pelo qual um sujeito, em sua interação com o meio, incorpora informação por este, segundo suas necessidades e interesses. esta informação através de sua estrutura psíquica, constituída pelo interjogo do social, da dinâmica do inconsciente e da dinâmica cognitiva, conduta para aceitar novas propostas e realizar transformações inéditas no âmbito que o rodeia.”
>
> “A intervenção psicopedagógica focaliza o sujeito na sua relação com a aprendizagem. A meta do psicopedagogo é ajudar aquele que, por diferentes razões, não consegue aprender formal ou informalmente, para que consiga não apenas interessar- se por aprender, mas adquirir ou desenvolver habilidades necessárias para tanto.” (Rubinstein, 2001, p. 23, 25)

Dessa forma, a Psicopedagogia contribui no processo de inclusão escolar, trabalhando a dificuldade da criança e favorecendo o conhecimento. Daí sua importância no processo de inclusão escolar, pois independente das limitações dessas crianças, é uma aliada no processo de ensino aprendizagem.

Portanto, utilizar o trabalho psicopedagógico no processo de aprendizagem traz mudanças qualitativas no desenvolvimento global da criança na educação inclusiva, favorecendo um avanço no rendimento quanto à questão de formação de base através de uma intervenção em todos os parâmetros do desenvolvimento: inteligência, comunicação, afetividade e sociabilidade, o que constitui uma evolução considerável das capacidades educacionais dessas crianças especiais.

No entanto, o Psicopedagogo deve valorizar o que a criança tem de positivo, o que ela sabe fazer, e não se preocupar com o que ela não sabe. Esse é o melhor método para ajudar uma criança a superar suas dificuldades e conseguir que ela se esqueça das habilidades que não tem. Dessa forma, a Psicopedagogia é a área que valoriza atividades diversificadas, utilizando e trabalhando de forma preventiva e terapêutica nas dificuldades de aprendizagem. Por isso, ela assume um importante papel na inclusão de alunos especiais no contexto educativo e social.

Independente dos problemas apresentados na aprendizagem, as crianças especiais possuem determinadas habilidades, sendo trabalhadas de maneira adequadas para a valorização do potencial desse aluno especial. Psicopedagogo deve prestigiar as habilidades de seu aluno especial não deixando as atividades que colaboram com o desenvolvimento desse aluno, por mais árdua que sejam. O aluno especial precisa ser regularmente estimulado a participar de atividades significativas e concretas, que intervenham seguramente no seu desenvolvimento. A atividade psicopedagógica é um recurso essencial para se prosseguir e compor seu aprendizado, mesmo com suas limitações e dificuldades.

Conscientizada por todos os demais alunos que, ela é possível a qualquer pessoa. O aluno com necessidades especiais precisa ser constantemente estimulado para não se sentir excluído e este é o desafio do Psicopedagogo, necessitando que ele seja criativo. Dessa forma, deve propiciar um clima agradável e prazeroso para que haja estímulo e vontade de se realizar as atividades propostas.

> Uma das noções centrais da inclusão em escolas é ser aceito na comunidade social da escola, interagindo com os colegas e participando das atividades regulares. As escolas precisam construir uma política que promova esse pensamento em todos os níveis do funcionamento escolar. Encorajar a interação social, a participação e os relacionamentos é uma maneira de implementar essa política. (PACHECO,2007, p.52).

Dessa forma, na educação inclusiva, o Psicopedagogo deve possuir conhecimento teórico e prático, pois esse conhecimento permite uma atuação benéfica no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos especiais. É importante ressaltar que cada aluno é único e, ao buscar desenvolver as mais diferentes habilidades nos alunos, principalmente naqueles com necessidades especiais, esse profissional deve considerar as particularidades, respeitando também as limitações, adequando seu planejamento a todos, para que todos se sintam inseridos nas atividades planejadas.

Assim, a Psicopedagogia auxilia o indivíduo como um todo reduzindo suas limitações e motivando-o a fazer parte de todas as atividades de sala de aula. Assim, as atividades psicopedagógicas auxiliam esses alunos a vencerem os desafios de aprendizagem, integrando-os ao convívio com todos os demais alunos.

> Portanto, o Psicopedagogo sendo um profissional multiespecialista em aprendizagem humana que congrega o conhecimento de diversas áreas a fim de intervir nesse processo, com sua intervenção psicopedagógica, pode assumir uma atitude

> preventiva ou terapêutica, relacionando-se com equipes ligadas ao campo da saúde e educação, terapêutica e institucional, respectivamente (PORTO, 2011, p. 22).

Na escola, o Psicopedagogo adota esse olhar, lembrando-se que o foco da sua atenção não são as dificuldades de aprendizagem em si, mas o processo de aprendizagem em sua totalidade, e consequentemente se há alguma dificuldade, ele sabe identificar e intervir.

> Portanto, cabe ao Psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo de aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação (BOSSA, 1994, p.23).

Com o surgimento da inclusão, é importante e necessário um olhar mais aguçado para as necessidades educativas dos alunos, pois hoje a escola não é somente daqueles que se enquadram num determinado padrão. A escola é de todos, sejam crianças com e sem deficiências, com ou sem dificuldades, com desempenho cognitivo baixo, na média ou superior.

O Psicopedagogo pode ajudar a proporcionar uma visão mais atenta e sensível às individualidades, tornando o professor mais apto a perceber quando uma criança apresenta determinada dificuldade, mesmo que não saiba identificar com precisão do que se trata.

Assim, na escola inclusiva, o Psicopedagogo pode incentivar o professor a repensar o seu papel de docência frente às dificuldades de aprendizagens dos alunos, comprometendo-se a mediar estratégias, metodologias, objetivos para reformular propostas das práticas avaliativas no âmbito escolar, com a meta de atingir todos os alunos independentemente de suas limitações.

> No primeiro nível, o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológica, bem como na formação e orientação de professores, além de fazer aconselhamento aos pais. No segundo nível, o objetivo é diminuir e tratar problemas de aprendizagem já instalados. Para tanto, cria-se um plano diagnóstico da realidade institucional e elabora-se planos de intervenção baseados nesse diagnóstico, a partir do qual procura-se avaliar os currículos com os professores, para que não se repitam tais transtornos. No terceiro nível, o objetivo é eliminar os transtornos já instalados, em um procedimento clínico com todas as suas implicações. (BOSSA, 1994, p. 13).

Portanto, a realização do trabalho psicopedagógico na escola inclusiva propicia um redimensionamento na práxis educativa de todos aqueles e, sobretudo do psicopedagogo que assiste a criança com necessidades especiais, no tocante a construção de novas competências relacionadas à inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da realização deste trabalho, pode-se observar que a inclusão escolar é considerada ainda uma proposta nova de educação, sujeito a ajustes e movimentos, sendo necessária uma reflexão, adaptação e redirecionamento por ser uma proposta nova para a educação.

Mesmo com todos os avanços, e com a política de inclusão escolar garantindo o direito aos

alunos com necessidades especiais de frequentar uma escola regular, o que se observa é que a adaptação dos mesmos ainda é muito difícil. Assim, principalmente pela dificuldade dos professores e, consequentemente, de toda a instituição, a presença de Psicopedagogos tem uma atuação essencial numa escola inclusiva.

Assim, a presença de profissionais especializados, principalmente o Psicopedagogo, nas escolas possibilita a orientação pedagógica correta aos pais, gestores e professores no trabalho de inclusão, realizando adaptações estruturais, curriculares, com possibilidades de avaliar as dificuldades de cada criança e oferecer um trabalho de qualidade.

Portanto, o Psicopedagogo é um profissional especial na escola, que tem objetivos preventivos e terapêuticos na sua ação psicopedagógica. Tem um trabalho voltado para a construção do conhecimento e bem estar educacional tanto do aluno quanto do professor, pois este trabalho reflete sobre o ensino e aprendizagem dos alunos. Assim, sua função na escola inclusiva é fazer o diagnóstico para que haja uma intervenção psicopedagógica para solucionar, amenizar ou corrigir situações-problemas em sala de aula.

Diante dessas considerações, percebe-se a urgência do Psicopedagogo como o profissional que auxilia os envolvidos na tarefa educativa, possibilitando assim a construção de uma escola justa, democrática, socializadora, atenta às mudanças e aos novos saberes, tornando a escola um local público que tem como objetivo o desenvolvimento pleno de todas as crianças e jovens brasileiros.

REFERÊNCIAS

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a Partir da Prática.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

CARVALHO Rosita Edler**. Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** D.O.U. de dezembro de 1996. Florianópolis: Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações curriculares**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica.** 2. Ed. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.** Brasília: Corde, 1994.

LEVITT, S. **Habilidades básicas: guia para desenvolvimento de crianças com deficiência.** Campinas: Papirus, 1997.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PORTO, O. **Psicopedagogia Institucional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro. Ed. WAK, 2011.

RUBINSTEIN, Edith. **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos.** 1 ed. São Paulo: Casa da Editora, 2001.

PROTEÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

FÁGNA BARBOSA DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Araras (2019); Bacharel em Direito e Especialista em Direito Público e Educacional pela Verbo Jurídico; Professor de Ensino Fundamental I pela SME/SP na EMEF Plínio Salgado e atualmente designada na mesma unidade como Assistente de Direção.

RESUMO

No presente artigo procuramos explicar sobre a evolução do conceito de criança. Analisando as transformações com foco nos períodos medieval e moderno, perceberemos que ser criança não é um ser em miniatura em que adultos possam preencher páginas em branco com seus valores e concepções de mundo. A ideia de que as crianças sejam objetos de intervenção do mundo adulto desde já deve ser ultrapassada. Pretendemos então demonstrar a criança como sujeito que em sua imaturidade, deve ser protegida e amparada por sua família, a sociedade e o Estado que deverão sempre a ela garantir seus direitos, reconhecimento e valorização da infância por parte das políticas públicas.

Palavras-chave: Infância; Proteção Integral; ECA; LDB; Educação.

INTRODUÇÃO

Por meio da análise de diferentes fontes, verificamos a evolução do conceito de criança. Esse artigo teve como embasamento, diferentes pesquisas bibliográficas como suporte para a sua redação. Por muito anos, a criança foi vista como um adulto em miniatura, totalmente submissa, e o presente trabalho assume a tarefa de esclarecer o que é ser criança e como ela está incluída na sociedade contemporânea. Além de explicitar que é um sujeito em seus direitos, procuramos dissertar brevemente sobre a legislação e as demais instituições que os declaram e quem são os responsáveis por mantê-los. Justifica-se essa pesquisa como essencial, a fim de que possa mostrar as responsabilidades que a família, Estado e comunidades devem ter com a criança e conhecer como a legislação a ampara. Por outro lado, existem dificuldades em se entender que a criança não é objeto de manipulação dos adultos e deve ser respeitada em seu desenvolvimento. Estado, comunidade e família devem manter a sua proteção integral. Em força da proteção integral, crianças e adolescentes têm o direito de que os adultos os façam valer em favor deles.

O QUE É CRIANÇA?

Neste artigo procuramos demonstrar como a sociedade no decorrer dos séculos entendeu o

conceito de infância e os direitos das crianças. Podemos considerar que o conceito sobre a infância vem sendo um elemento em construção. Ao contrário da concepção que existe hoje, as crianças foram percebidas e tratadas de maneira muito distintas ao longo da história e consideradas como pessoas ativas na vida em sociedade. Somente nos últimos séculos é que elas começaram a ser reconhecidas como tal e recebendo também maior atenção.

Tradicionalmente as famílias brasileiras parecem ter um zelo enorme pelos seus filhos e, portanto, existe a ideia de que as crianças sejam objetos de intervenção do mundo adulto e não são. Pretendemos então demonstrar a criança como sujeito e que em sua imaturidade, a família, a sociedade e o Estado devem a ela garantir seus direitos. Faremos um percurso histórico nesse primeiro momento para apresentar essa evolução sobre o conceito de infância. Mas afinal? O que é uma criança? Apresentaremos de antemão a resposta:

> Por outro lado, poderíamos brincar de dialética e dizer o que não é criança: por exemplo um ser inferior ou primitivo, dado uma visão evolutiva e redutora da humanidade; ou então um simples organismo passivo de ser adestrado e condicionado por mecanismos sociais; ou ainda um indivíduo que sequer vem a ser alguma coisa, levando em conta nossa realidade subdesenvolvida onde o índice de mortalidade infantil se mantém assustador. (DAMAZIO, 1994, p. 9).

Segundo Damazio (1994, p.10), para entendermos o que é criança, devemos partir do princípio: criança não é objeto dos pais, da escola, de teorias ou mesmo do Estado, enfim, a criança precisa ocupar o seu espaço enquanto sujeito de direitos em seu desenvolvimento.

Muitas vezes afirmamos que nossas crianças são o nosso futuro, porém negligenciar os seus direitos, significa negligenciar o nosso próprio futuro, o futuro da humanidade em todos os sentidos. É como condenar a humanidade a inexistência. Tanto se foca nos currículos escolares por exemplo, e demais programas nacionais como a BNCC aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis, mas de nada valerá pensar em Sustentabilidade, se negligenciarmos o futuro do planeta em que os homens com as suas ações promoverão a preservação. Nosso futuro, são as nossas crianças que estão no presente. Se ao final deste artigo, você sentir que criança é um sujeito de direitos em seu desenvolvimento, nossos objetivos serão atingidos.

A princípio, analisando a infância do ponto de vista histórico, a História irá nos revelar muito do que podemos entender contemporaneamente sobre a evolução e importância em se discutir o conceito de infância. Até a Baixa Idade Média, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias e o alto índice de mortalidade infantil era marcante. Muitas estórias narradas pela sociedade do Antigo Regime por exemplo, fazem referência as crianças sem a mãe, convivendo com madrastas e a necessidade de dar ênfase a comida, divisão de alimentos, fazia parte de toda a narrativa. Podemos concluir que por toda o período medieval e moderno que a indiferença marcante com relação à infância resultou na insensibilidade com relação a criação dos filhos.

> Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade. Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado á criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer

> muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ÁRIES,1981, p.10).

No século XIII, a criança era vista com sentimentos e modos sem bons costumes, como algo vazio a ser preenchido ou simplesmente completado. Os adultos as entendiam como páginas em branco que deveriam ser preenchidas para uma vida adulta. Segundo Heywood (2004, p. 24), a descoberta da infância ocorreu entre os séculos XV e XVII, período este em que as crianças deixaram de ser misturadas aos adultos e passaram a ser concebidas em suas particularidades. Foi exatamente a escola que assumiu esta tarefa: destacou a importância da aprendizagem e se colocou como agente de comunicação com as famílias.

Áries (1981, p. 12), também reflete sobre a continuidade desse processo de acompanhamento às crianças, o qual se desdobrou em um olhar diferenciado, em que pais passaram a se interessar pelo estudo de seus filhos e os acompanham com atenção pelos próximos séculos XIX e XX. Existe desde então a preocupação da família em se organizar para os filhos como seres insubstituíveis e a perda desses passou a ser algo não esperado ou imaginado. Uma dor insuportável, pois nasceram para todo o sempre. Assim o autor entendeu que há um novo planejamento familiar, era necessário limitar o número de filhos para poder cuidar deles.

Diversos teóricos desenvolveram abordagens sobre as crianças. Vamos aqui selecionar uma abordagem entre as noções de infância em Jean Piaget. O autor extraiu a concepção do que chamamos de infantil do campo de uma psicologia do desenvolvimento e engloba o período que vai do nascimento até a puberdade. Segundo Moreira (1999, s/p.), em Piaget há quatro períodos gerais de desenvolvimento cognitivo e essas fases são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos:

Sensório motor (0 aos 2 anos): tem como referência seu próprio corpo.

Pré – operacional (2 aos 7 anos): por meio da linguagem, símbolos e imagens mentais, inicia-se uma nova etapa do desenvolvimento cognitivo da criança. O pensamento começa a se organizar.

Período operacional concreto (7 aos 12 anos): Descentralização egocêntrica que caracterizava o ser criança.

Operacional formal (a partir de 12 anos): último período do desenvolvimento mental que passa pela adolescência e prolonga-se até a idade adulta. Neste período desenvolve-se a capacidade de raciocinar com hipóteses verbais e não somente com objetos concretos.

A Educação na primeira infância tem grande importância no desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança. Para tanto a Constituição Federal Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, já incluíram essa modalidade de estudos às crianças.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei número 8.069, foi criada em 13 de julho de 1990 em substituição ao Código de Menores que na década de 1970 em sua teoria, foi uma lei de proteção e discorria em seu primeiro artigo sobre assistência, proteção e vigilância a menores de 18 anos. O ECA dispõe efetivamente sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e é uma das leis mais conhecidas no mundo inteiro por suas normas e pela forma como protege crianças e

adolescentes.

> É o reconhecimento das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos protegidos pela lei. A importância do ECA deriva exatamente disso: reafirmar a proteção de pessoas que vivem em períodos de intenso desenvolvimento psicológico, físico, moral e social. Veio para colocar a Constituição em prática. Essa prática, conforme nossa Lei Maior, dá-se pelo Estado, por meio da promoção de programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, sendo também admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas. Disponível em: ECA: conheça o Estatuto da Criança e do Adolescente! • Blog ChildFund Brasil. Acesso em: 26 ago. 2021.

Sobre a criação do Conselho da Criança e do Adolescente, no ano 1990:

> Explicitou melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. Determinou ainda a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares. Os primeiros devem traçar as diretrizes políticas e os segundos devem zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, entre os quais o direito à educação, que para as crianças pequenas incluirá o direito a creches e pré-escolas. (CRAIDY, 2001, p.24).

A inserção e confirmação de acesso ao ensino Infantil, foi realizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), sancionada em dezembro de 1996 e representa um marco histórico para a educação infantil no Brasil. Ao reconhecer a importância da educação infantil como primeira etapa dentro da educação básica, reafirma a importância da aprendizagem nos primeiros anos de vida de nossas crianças. Podemos destacar os seguintes artigos da LDB/9394, que asseguram às crianças o exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriormente:

> Art. 29: A educação infantil primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
>
> Art. 30: A educação infantil será oferecida em: I creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei no. 12.796, de 2013). (BRASIL, 2005, Art. 29 e 30).

Em 2009 a modalidade do ensino infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos conforme a emenda Constitucional no. 59, a qual antecipou o início da obrigatoriedade da educação básica em dois anos. Após quatro anos, essa obrigatoriedade como extensão é incluída na LDB/9394 e determina que todas as crianças de 4 e 5 anos estejam matriculadas em instituições de educação infantil.

Outra grande conquista na evolução da importância da educação infantil no Brasil foi a sua prática reconhecida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgada em 2017. Reconhece que as instituições que atendem a Educação Infantil são de grande importância por acolherem os pequenos e compartilharem os vínculos familiares e cabe a tais instituições ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades para complementar à educação familiar. Também atribui importância ao brincar nos primeiros anos de vida da criança e estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: convivência, brincadeiras, participação, exploração, expressão e autoconhecimento. Esses pilares possibilitam às crianças um papel ativo no seu desenvolvimento e na criação de sua identidade perante o seu mundo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como:

> Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, s/p.).

Na visão de muitos autores a criação de Conselhos da Criança e do Adolescente foi fundamental para o reconhecimento e valorização da infância bem como deve-se entender como relevante as diretrizes do Plano Nacional Educação (PNE) que discorre a favor de se investir fortemente na educação infantil, conferindo centralidade no atendimento das crianças de 0 a 5 anos como desafio dos municípios e inclusive com os mecanismos de busca ativa de crianças em âmbito municipal, projetando o apoio do Estado e da União para a expansão da rede física. A atuação, nesse sentido, tem como objetivo concretizar as metas estabelecidas no PNE e incentivar estados e municípios a elaborar seus planos locais de educação, contemplando neles a educação infantil ressaltando assim a importância destinada à infância na sociedade atual.

Segundo Cury (2008, p. 36), para evidenciar a criança como sujeito em seus direitos, é fundamental que haja a garantia de seu desenvolvimento integral e que sejam percebidas como cidadãos em proteção. Para tanto, devemos entender como proteção integral a criança, o conjunto de direitos próprios das crianças e que se diferenciam daqueles fundamentais a todos os cidadãos, pois são específicos em sua imaturidade. Eles são confirmados na medida em que as autoridades públicas e outros cidadãos asseguram esta proteção especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresentou historicamente o quanto a sociedade modificou sua visão sobre o que é ser criança. No decorrer dos séculos a criança foi vista e percebida de diferentes formas, desde um bebê que provavelmente não sobreviveria aos primeiros anos de vida, para as preocupações com o planejamento familiar, em que regular e planejar o número de filhos é fundamental para maiores e melhores cuidados e importância com as crianças. A escola foi primordial para que a criança tivesse sua relevância e promovesse nas famílias uma preocupação com a sua aprendizagem. Podemos considerá-la como importante mecanismo mediador entre os pais e seus filhos.

A Educação na primeira infância tem grande importância no desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança. Para tanto a Constituição Federal Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, já incluíram essa modalidade de estudos às crianças.

Em Piaget, verificamos a concepção do que chamamos de uma psicologia do desenvolvimento cognitivo infantil e engloba o período que vai do nascimento até a puberdade. Há quatro períodos gerais de desenvolvimento cognitivo e essas fases são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Piaget desenvolveu a sua teoria substituindo o estudo do comportamento para estudos focados no desenvolvimento cognitivo da criança.

Posto isto, verificamos que o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) efetivou os direitos

das crianças e adolescentes sendo o principal mecanismo de proteção e garantia destes e vem confirmando em suas normas, a proteção integral da criança no Brasil. Para evidenciar a criança como sujeito em seus direitos, é fundamental que haja a garantia de seu desenvolvimento integral. Para tanto, devemos entender como proteção integral a criança, o conjunto de direitos próprios das crianças e que se diferenciam daqueles fundamentais a todos os cidadãos e eles são confirmados, na medida em que as autoridades públicas e outros cidadãos asseguram esta proteção especial.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 22 ago. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (mec.gov.br). Acesso em 22 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: 22 ago. 2021.

CURY, Munir; PAULA, Paulo Afonso Garrido de; MARÇURA, Jurandir Norberto. **Estatuto da criança e do adolescente *anotado***. 3ª ed., rev. E atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

DAMAZIO, Reinaldo Luiz. **O que é criança**. São Paulo: editora brasiliense. 2ª. ed., 1994.

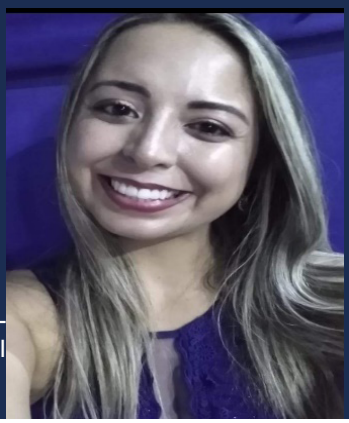
MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Admistração escolar: Introdução crítica**. 11.ed.São Paulo.Editora Cortez, 2002.

CRAIDY, Carmem Maria. **Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação.** In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). Educação Infantil para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época** contemporânea **no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



GABRIELA DE OLIVEIRA RIBEIRO
Licenciatura plena em Pedagogia (2012) e especialização em Língua Brasileira de Sinais (2014) pela Universidade Nove de Julho; especialização em Educação Especial: Ensino do Aluno com Deficiência Auditiva pelo Centro Universitário Claretiano (2018); professora de Educação Infantil – CEI Parque Regina, professora de Educação Infantil e Fundamental I – EMEBS Anne Sullivan.

RESUMO

O currículo é usado na Educação o tempo inteiro. Para avaliar as crianças, devemos ter um olhar sensível, a fim de verificar se estão se desenvolvendo e atingindo os objetivos estabelecidos no plano pedagógico. Trata-se de um trabalho constante e complexo, o qual deve ser aperfeiçoado para se tornar ainda mais minucioso, mais objetivo e mais claro, para que as famílias compreendam o processo e os critérios pelos quais seus filhos são avaliados. O currículo na Educação Infantil parte de um importante processo de ensino e aprendizagem, tornando-se tema de muitas pesquisas, debates e discussões acadêmicas. Avaliar tem por conceito não julgar, não apontar, mas acompanhar o percurso de vida da criança, por meio de registros e olhares, com a intenção de favorecer o seu desenvolvimento. É por meio do currículo que se pode avançar e construir conhecimento a partir do erro.

Palavras-chave: Currículo; Avaliação da Aprendizagem; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Considerando-se que as crianças se desenvolvem de forma aceleradíssima em termos de oralidade, evolução motora e novas descobertas, em tempos e aspectos muito diferentes, o currículo da aprendizagem contempla várias interrogações e indefinições quanto à efetivação, na prática, de uma concepção que tenha por intenção a melhoria da ação educativa.

Segundo Jussara Hoffmann (1991), em seu livro “Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança”, a avaliação refere-se a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual, visando sempre à melhoria do objeto avaliado.

Falar de currículo é algo que mexe instantaneamente com todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Usando uma expressão popular, discorrer sobre o tema é “cutucar a ferida” de muitos professores e provocar reações distintas e conspícuas em alunos.

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É imprescindível que o professor busque constantemente mecanismos que o tornem observador, não só do aluno como de si próprio, analisando a sua prática pedagógica e o que ela influencia no desenvolvimento do aluno. É necessário que o professor tenha, além de um alicerce teórico, autoconhecimento, senso crítico e humildade para reconhecer seus erros e estar aberto a novas tentativas, sempre visando ao melhor para seus alunos.

Em relação à escolha do tema, um assunto não surge de maneira espontânea; é decorrente de situações e interesses que influenciam as escolhas do pesquisador. A fim de relevar a escolha pelo tema, há três vertentes que justificam a opção pelo objeto de estudo: o interesse profissional e pessoal, a relevância para a educação brasileira e o preenchimento das lacunas do conhecimento. Esta pesquisa ajudará profissionalmente professores a refletir sobre sua prática e sobre concepções de avaliação refutadas por eles mesmos, mas empregadas no cotidiano escolar. Além da questão profissional, há o interesse pessoal, pois a vida escolar é cercada de práticas avaliativas desvinculadas da aprendizagem.

Apesar de haver muitos estudos acadêmicos pertinentes sobre o currículo escolar e a relação professor-aluno, não há trabalhos, de acordo com os bancos de pesquisa analisados, que articulem avaliação, poder, punição e perpetuação de um ciclo.

Além de apresentar as possíveis concepções de avaliação dos professores e alunos, as relações de poder legitimadas pelo currículo e as percepções e sentimentos dos sujeitos quanto à avaliação, temos a questão das consequências da perpetuação de um currículo independente do processo de ensino e aprendizagem, e a perpetuação de um ciclo aparentemente infindável.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, o currículo interno seria o currículo da aprendizagem, voltado para os acontecimentos e experiências que acontecem na sala de aula e na escola como um todo, em que os sujeitos envolvidos são aqueles que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. O currículo externo seria o currículo de sistemas educacionais.

O CURRÍCULO DA APRENDIZAGEM

Apesar de toda a subjetividade das avaliações, não podemos nos eximir da responsabilidade de avaliar o quanto o aluno efetivamente aprendeu de determinado assunto. O progresso acadêmico depende do aprendizado linear; caso contrário, o aluno chegará a um estágio muito defasado e não conseguirá acompanhar o raciocínio e o novo conteúdo. Sabe o que realmente conta? Um professor criativo e amável, que tem paciência e percebe quais as diferenças cognitivas de cada um e age para que todas as dificuldades sejam superadas.

O currículo é um instrumento para a aprendizagem professor-aluno. Ambos aprendem juntos e, assim, vão construindo e adquirindo conhecimentos. É um processo de constantes acontecimentos, nos quais aprendizados são construídos, desafios são enfrentados e conflitos são superados. É durante esses momentos que se busca o esperado e até mesmo o que não se espera.

Avaliar nunca foi fácil. Este texto contribuirá para a reflexão de nossa prática docente, a fim

de revermos alguns conceitos sobre “avaliar”. No contexto acima, ficou evidente que o currículo não é meramente uma forma de quantificar a aprendizagem, mas um processo imbuído nela. A relação professor-aluno também é edificada nesse processo, e o docente deve estar atento às diversas formas de aprender, respeitando a diversidade da turma.

Todos os dias, passamos por avaliações e, ao mesmo tempo, avaliamos, portanto, o currículo, no decorrer da aprendizagem, é essencial para que o discente possa ter evolução nos âmbitos escolar, profissional e social, já que é o instrumento pelo qual podemos ter a certeza de que o conhecimento e a aprendizagem estão acontecendo. Entretanto, o currículo é uma prática complexa, pois não tem uma definição; é uma forma de ajudar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, averiguando os pontos fortes e fracos, para chegar ao objetivo proposto. É um trabalho minucioso, que requer conhecimento para avaliar alguém, nos aspectos quantitativos ou qualitativos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) determinam, desde 2009, que as instituições que atuam nessa etapa de ensino criem procedimentos para o currículo do desenvolvimento das crianças. Esse processo não deve ter como objetivo a seleção, a promoção ou a classificação dos pequenos. Ele precisa considerar “a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano”, além de empregar múltiplos registros. Tais apontamentos, no entanto, ainda geram dúvidas e interpretações equivocadas.

O currículo tradicional é formal, único, não dá espaço para conflitos e debates, ao contrário do currículo sensível e responsivo, que é informal e admite o conflito, não sendo apenas consensual. A base do design, ou seja, a base da criação, idealização e desenvolvimento do currículo tradicional é objetiva e técnica, enquanto a do currículo responsivo está relacionada aos sujeitos envolvidos.

Ainda confrontando as diferenças, no currículo racional, há um prazo estabelecido para o desenvolvimento, para o aprendizado; o papel do avaliador é de testar e estimular os sujeitos a serem testados, e os métodos são objetivos, técnicos. No currículo responsivo, não há prazo, pois ele é contínuo; o avaliador é estimulado pelos sujeitos e suas atividades, e os métodos não são objetivos e formais, são subjetivos, não estão centrados em exames ou testes, mas na contínua observação. Já o currículo formativo descrito por Scriven (1978 apud Depresbiteris, 1989) é aquele que fornece informações importantes para a melhoria de um programa tanto no todo como em partes, seções ou até parcelas desse programa.

Afonso (2000) afirma que o currículo pode ser realizado por “uma pluralidade de métodos e técnicas”. Esses métodos e técnicas incluem observação livre e sistemática, autoavaliação, entrevista, trabalho em grupo, entre outras atividades. Perrenoud (1999) utiliza-se do currículo formativo para descrever a lógica de um currículo voltado para a aprendizagem.

Avaliar é construir e reconstruir o conhecimento. É buscar estratégias que permitam a formação do aluno para sua inserção na sociedade com conhecimento prévio, dando a ele condições de seguir sua caminhada com uma base alicerçada. Para que o sistema avaliativo venha ao encontro da realidade, a “rede”, formada pela família, equipe diretiva, professores, SME, conselho tutelar, assistência social, psicólogos, etc., precisa contribuir; cada membro deve cumprir o seu papel de forma cooperada, visando sempre ao processo avaliativo de cada aluno.

PROPOSTAS PARA MUDANÇAS

Muitos estudiosos têm se dedicado a estudar a avaliação atrelada à aprendizagem. É preciso que esses professores em formação conheçam e discutam práticas para que a incidência do ciclo perpétuo diminua ou acabe. O curso de formação de professores tem uma grade curricular centrada em algumas disciplinas pedagógicas; comumente, a disciplina que trata da avaliação é a Didática. Como no curso de formação de professores há disciplinas didáticas separadas por segmentos, o tema currículo deveria ser trabalhado a cada etapa de ensino. Contudo, pelo que se percebe, pouco se dedica a esse assunto.

Para que um ciclo seja quebrado, é preciso, primeiro, que o professor e o aluno conheçam a história do currículo e percebam suas diferentes concepções. Depois, que o professor faça uma autoanálise, para se enxergar em sala de aula, perceber seu comportamento e suas atitudes. Por último, é necessário confrontar a realidade com uma possível transformação. Esses passos são essenciais para que todo professor possa analisar sua prática.

A primeira proposta para um professor avaliar sua prática seria discutir a avaliação com outros professores da instituição, a fim de questionar o motivo de um educando se encontrar de determinada maneira e, assim, traçar planos e projetos para resgatar a sua atenção. Por fim, poderíamos propor aos professores uma mudança: trabalhar com o currículo formativo, diagnóstico, mediador e dialógico durante um período determinado, seguindo a orientação de um grupo de gestão.

A CRIANÇA E SUA HISTÓRIA DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Zilma de Oliveira (1994), antigamente não existia um olhar afetivo para a criança nem preocupação com o seu desenvolvimento. Ela era vista como um adulto em miniatura, diferenciando-se apenas por sua força e tamanho. Não existiam valores que fossem assegurados pela família, mas sim pelos adultos de seu convívio.

De acordo com Oliveira (1994), houve um questionamento, impulsionado pelo movimento da Escola Nova, de como a criança deveria se desenvolver. Foi no século XX, então, que surgiram grandes teóricos, como Comenius, Pestalozzi, Froebel, Montessori e Rousseau, Piaget e Vygotsky, com ideias inovadoras que contribuíram para que a criança tivesse um bom desenvolvimento nos anos iniciais, sendo inserida na sociedade com conhecimento sobre seus direitos e deveres. Com a contribuição desses autores, algumas ideias foram adiante, e até hoje estão inseridas na Educação Infantil, com o propósito de ajudar no desenvolvimento da criança.

Devido a diversas transformações sociais ocorridas durante a Revolução Francesa, a criança finalmente foi vista com um novo olhar. Uma das principais mudanças da época foram as transformações religiosas (católica e protestante), além do surgimento da afetividade no seio da família. Essa afetividade era demonstrada principalmente por meio da valorização que a educação passou a ter. Os trabalhos com fins educativos foram substituídos pela escola.

O nascimento do pensamento pedagógico moderno nos séculos XVI e XVII, impreg-

> nando-se do pragmatismo tecnicista e do desenvolvimento científico ocorrido com a expansão mercantilista, criou novas perspectivas educacionais, que terminaram repercutindo na educação de crianças pequenas. Nesse período e junto com o ideário criado no seio do movimento religioso da época, foram organizadas escolas para pequenos (petty schools, ou petites écoles) na Inglaterra, França e outros países europeus, onde a leitura e a escrita eram ensinadas para crianças a partir de 5 anos, embora dentro de um objetivo maior de ensino religioso. (OLIVEIRA,1994, p.12)

Oliveira (1994) afirma que, no século XVII, surgiu uma preocupação com a educação moral das crianças, e essa educação passou a ser dada pela igreja. Acreditava-se que a criança era fruto do pecado e que ela deveria ser guiada pelo caminho do bem. De um lado, a criança era vista como um ser inocente; do outro, como um ser fruto do pecado. Quando a família faltava com a correção dessa criança, a sociedade a corrigia.

A Educação Infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, passando a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril, embora, segundo Aranha (2006), no período anterior e durante a Revolução Industrial, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos os seres humanos.

Segundo Comenius (apud MORIGGI, 2002), a Educação Infantil deveria ter etapas, pois o desenvolvimento das crianças se dá por etapas e de modo desigual; portanto, requer uma escola diferente dos outros níveis escolares:

> Primeiro que em casa não é possível aos pais seguir uma ordem tão precisa como a da escola pública, cuja única tarefa é educar os jovens. Em segundo lugar, porque o engenho e a índole das crianças se desenvolvem de modo desigual, mais depressa numas, mais devagar noutras. Por exemplo, algumas crianças de 2 anos sabem falar muito bem e fazem muitas coisas que outras fazem a duras penas aos 5; por isso, a formação das crianças durante a primeira infância depende inteiramente do discernimento dos pais. (COMENIUS apud MORIGGI, 2002, p. 21)

Comenius foi quem elaborou o plano da escola maternal, no ano de 1637, com a ideia de educar as crianças menores de 5 anos, pois sua intenção era auxiliar os pequenos para futuramente levá-los a adquirir aprendizagens abstratas. O autor afirmava que as crianças deveriam desfrutar de atividades e materiais pedagógicos diversificados, ricos, em um ambiente que fosse favorável à educação. Comenius responsabilizava os pais pela educação antes dos 7 anos de idade, pois acreditava que era dentro dos lares que se iniciava o ensino. No ano de 1657, usou a construção “jardim da infância” para nomear o local de aprendizagem das crianças.

Aranha (2006) ressalta a pouca discussão sobre infância e educação, que se limitava à organização de um sistema e de propostas metodológicas para o ensino de crianças pequenas e restringia as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional da infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

De acordo com Aranha (2006), desde a Idade Moderna existe o entendimento de que a criança é um ser diferente do adulto, portadora de características específicas, tanto psíquicas quanto comportamentais. Contudo, não é algo comum, que sempre se manifesta da mesma maneira. Ao contrário: entre o período infantil e o adulto, existe uma concepção cultural e histórica que determina os papéis da criança e do adulto, sendo necessário estudar a Educação Infantil por contextos próprios, e não

pela natureza da infância.

> A descoberta da infância começou sem dúvida no século XVIII, e sua evolução pôde ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981, p. 65)

Como afirma Aranha (2006), a infância nem sempre foi concebida como nos dias atuais, pois esteve sujeita às mudanças socioeconômicas, políticas e culturais pelas quais as sociedades passaram. A composição da família, os registros familiares e eclesiásticos, entre outros aspectos, também não foram os mesmos. As mudanças demonstram que ocorreram transformações, não se podendo tomar cada período como algo acabado.

Na Idade Média, segundo Le Goff (1984), formou-se uma sociedade feudal, em que os senhores de terra possuíam muito poder, elaboravam as leis, sua cultura, suas moedas, seus valores, etc., de acordo com seus contextos geo-históricos. Dessa forma, nessa época, a criança era considerada um pequeno adulto, que podia executar as mesmas tarefas de um adulto. A rápida passagem da infância para a vida adulta era o que importava. Nesse sentido, havia a necessidade de distinção entre essas duas etapas da vida, já que crianças e adultos usavam o mesmo traje. A partir do século XVII, houve um crescimento das cidades devido ao comércio. A Igreja Católica perdeu o poder com o surgimento da burguesia, tornando-se responsável pela assistência social e educação.

> Uma nova perspectiva foi imposta à Educação Infantil: o monacato. Os monges criaram verdadeiros 'jardins de infância' nos mosteiros, recebendo indistintamente todas as crianças entregues, vestindo-as, alimentando-as e educando-as, num sistema integral de formação educacional. (COSTA, 2007, p. 4)

No período seguinte, época moderna, a educação passou por transformações, e novos métodos educacionais foram propostos. Segundo Aranha (2006), Comenius (1592-1670) foi o grande educador da época, pois defendia novas práticas educativas, com uma educação para todos – "ensinar tudo a todos", para que todos pudessem atingir o ideal da pansofia.

Aranha (2006) afirma que o objetivo central da educação de Comenius era formar o bom cristão, um homem moral, devendo ser sábio nos pensamentos, dotado de verdadeira fé em Deus e capaz de praticar ações virtuosas, estendendo-se a todos: aos pobres, aos portadores de deficiências, aos ricos e às mulheres. As concepções teóricas de Comenius apresentavam consistência, sempre articulando dois campos: o filosófico e o religioso, para que a educação para todos fosse possível, por meio da organização e divulgação do saber. Mas nem o caráter inovador de suas propostas pôde garantir que suas ideias fossem postas em prática de uma maneira mais ampla, logicamente no contexto histórico da época e também na trajetória de vida do autor.

Segundo Aranha (2006), foi no século XVI que surgiram as descobertas científicas, as quais provocaram o prolongamento da vida, ao menos da classe dominante. No mesmo século, apareceram duas atitudes contraditórias no que se refere à concepção de criança: uma a considerava ingênua e inocente, traduzida pelo "paparico" dos adultos, enquanto a outra a considerava imperfeita e incompleta, traduzida pela necessidade de o adulto moralizá-la.

De acordo com Aranha (1998), no século XVII a educação ainda não tinha conseguido se firmar de maneira universal e pública. Mas algumas mudanças puderam ser observadas em alguns

Estados da Confederação Germânica, em que se instituiu a educação obrigatória dos 6 aos 12 anos.

No século XIX, influenciados pelas mudanças econômicas e sociais, Pestalozzi, Froebel, Montessori e Rousseau apresentaram uma nova concepção de educação, como afirma Aranha (2006). Para os pensadores, a pré-escola era encarada como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias. Mas sua aplicação veio ocorrer efetivamente no século XX, depois que muitos movimentos indicaram o precário trabalho desenvolvido nesse nível de ensino, prejudicando a escola elementar.

> A educação pré-escolar surgiu, como vimos, das necessidades criadas pela sociedade industrial no seu nascedouro, e se destinou inicialmente ao atendimento de crianças órfãs, desamparadas. Confundia-se, pois, com asilos, orfanatos, hospícios e casas que tais. (SOUZA, 1973, p. 9)

O pensamento de Pestalozzi (1746-1827) baseava-se na crença da bondade do ser humano e na caridade praticada em torno das classes menos favorecidas. Ele incentivava empresários a construir creches para os filhos dos operários. Pregava que as principais funções para o desenvolvimento das crianças eram suas habilidades naturais e inatas; dizia que a criança tinha de ser educada em um ambiente o mais natural possível, a fim de colocar para fora o que tinha dentro de si, sendo isso favorável para a construção de seu caráter.

Discípulo de Pestalozzi, Froebel (1782-1852) foi o primeiro educador a apostar nos brinquedos, demonstrando a importância dos desenhos e das atividades com movimentos corporais. Influenciado por um ideal político de liberdade, criou, na Alemanha, em 1837, o jardim de infância, tendo como base as ideias de Pestalozzi. Ao relacionar esse espaço com as crianças, propôs condições que favorecessem o seu desenvolvimento, tornando-as livres para compreenderem a si mesmas, por meio de ambientes diversificados, com recursos pedagógicos e atividades ricas, podendo se expressar de diferentes maneiras. Segundo o educador, o conhecimento era adquirido por meio do manuseio de objetos e da participação em diversas atividades de livre expressão.

Maria Montessori (1870-1952), um dos grandes nomes na construção da Educação Infantil, defendia que uma das funções da educação era de certa forma favorecer o progresso infantil de acordo com as necessidades de cada criança. Sua marca foi trazer ao jardim de infância materiais de uso pedagógico que beneficiassem o desenvolvimento dos pequenos. Ela foi responsável pela diminuição do tamanho da mobília usada pelas crianças na pré-escola e pelo desenvolvimento de jogos para uso educativo, com materiais apropriados para estimular e desenvolver, colocando a criança diante de situações que pudessem colaborar para a evolução de suas funções psicológicas.

> A sabedoria e a disciplina estão à espera para serem despertadas na criança. As repressões trabalham contra ela, porém ela ainda não se encontra inteiramente estragada e fixada nos seus desvios, e novos esforços não serão vãos. A escola deve dar ao espírito da criança o espaço e o privilégio para se expandir. (MONTESSORI, 1949, p. 284)

Outro grande pensador foi Rousseau (1712-1778), que colaborou para a Educação Infantil com uma proposta educacional contra o autoritarismo e o preconceito. Defensor de uma aprendizagem por experiências, de forma diferenciada, enfatizava que a infância era uma fase na qual pensava-se, via-se e sentia-se o mundo de maneira própria. Segundo Rousseau, a infância não era apenas uma preparação para a vida adulta; existia um valor a ela agregado. Para ele, era nesse momento que a

atitude do educador deveria ser a mais natural possível. Com seu pensamento, Rousseau teve um papel importante na educação moderna. Era a favor de ensinar a criança a viver, a fim de levar a ela uma aprendizagem que a fizesse exercer sua liberdade.

Como pudemos observar, o contexto socioeconômico influenciou o início da Educação Infantil, que não possuía uma proposta concreta voltada para a instrução; ligava-se à tradição da educação informal familiar.

As mudanças econômicas, sociais e culturais que ocorreram na Europa, no campo educacional, repercutiram em alguns intelectuais brasileiros, que tentaram apresentar propostas para imprimir novos rumos à educação brasileira.

Essa etapa da história, em que a concepção de infância se construiu, transformou a visão que se tinha das crianças. Os pequenos passaram a ter lugar de destaque na sociedade, a qual passou a valorizar a infância. Essa valorização contribuiu para o desenvolvimento do olhar pedagógico dentro da Educação, que começou a se preocupar com adaptações e métodos educacionais que satisfizessem as novas demandas desencadeadas por essas transformações.

Aranha (1998) afirma que atualmente a concepção de que a criança é um ser único, particular, dotada de características e de direitos próprios, tem gerado maiores mudanças na Educação Infantil. Essa nova concepção tem tornado o atendimento às crianças de 0 a 5 anos ainda mais específico, exigindo do educador uma postura consciente, mostrando as suas especificidades e as suas necessidades enquanto criança e cidadã.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) traz a concepção de infância como construída historicamente e a ideia de que atualmente não há apenas uma maneira de se considerar a criança, pois há múltiplas diversidades de realidades sociais, culturais, étnicas, etc., que podem interferir nessa noção de infância. Sabemos que existem crianças que trabalham, que são exploradas, que sofrem maus-tratos e abusos, que não têm seus direitos garantidos.

> A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (RCNEI – vol. 1, 1998: 21)

As pesquisas feitas pelo RCNEI (1998) relativas à infância apontam que, ao propormos algo às crianças, devemos aproximar nosso ponto de vista ao delas. Não existe um método ideal de relações entre adultos e crianças, porém devemos levar em consideração as diferentes condições de vida de um grupo escolar e perceber a criança como sujeito de direitos, capaz de criar seu próprio espaço.

A concepção de infância (RCNEI, 1998) que temos nos dias atuais é uma visão construída historicamente, em que é possível perceber o contraste existente entre a atualidade e alguns séculos/décadas atrás. A criança passou a ocupar, na sociedade, um local de destaque muito diferente da época em que sua presença era praticamente imperceptível. Na sociedade medieval, as crianças eram inibidas de participar socialmente da vida comunitária, sendo tratadas como um pequeno adulto, tendo suas características e peculiaridades desconsideradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com todas essas considerações, o currículo deverá ser realizado para observar, registrar, acompanhar e interferir no processo de apropriação do conhecimento pela criança, devendo o professor acompanhar o grupo de crianças e também cada criança individualmente. Para muitos, o sentido e a função do currículo é de salvador e herói, por garantir benefícios a quem abraça um instrumento que legitima poder. Para outros, o medo e o poder de palavras que os limitam fazem do currículo um vilão. Ao longo de séculos, o sentido da palavra currículo, exame ou teste foi se modificando.

Denominações como avaliação classificatória, verificação, avaliação tradicional, racional, responsiva, criterial, somativa, formativa, mediadora e emancipatória são algumas das utilizadas por autores que discorrem sobre o tema. Perante algumas situações presenciadas ao longo de quatro meses e meio em um estágio no magistério, algumas questões surgiram, tais como: Quais são as concepções que professores e alunos têm sobre a avaliação? Ela é uma forma de legitimar o poder? O currículo é considerado ainda uma forma de punir, disciplinar, certificar e excluir?

Se o currículo faz parte de uma cultura escolar, por que esse círculo vicioso se perpetuará? Como quebrar esse círculo? Ao longo do estudo, pôde-se observar que a concepção de avaliação presente na atmosfera escolar está vinculada com a classificação, seleção e punição, tornando-se uma forma de legitimar o poder e a autoridade dos professores. A punição está atrelada ao currículo e também à disciplina dos alunos. Podemos concluir então que o currículo na Educação Infantil não é utilizado como instrumento para retenção das crianças, mas usado para observar, constantemente e de maneira crítica, o seu envolvimento e desenvolvimento nas atividades promovidas pelo educador, no que diz respeito às brincadeiras e às interações ocorridas no cotidiano, em seu processo de ensino e aprendizagem. O olhar do professor deve sempre estar atento e voltado para o progresso da criança.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia – Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÈS, Philippe**. História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CN/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.

COMENIUS, Iohannes Amos. **Didática Magna**. São Paulo: Calouste Gulbenkian, 2002.

COSTA, Nayara Ferreira. **Dificuldades de Aprendizagem: um Estudo Documental**. 77 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2007.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

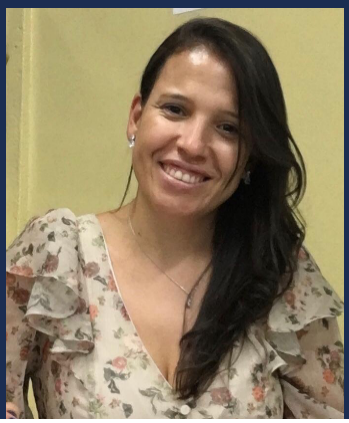
KRAMER, Sonia (org.). **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. **A Concepção de Egressos de um Curso de Pedagogia acerca da Contribuição do Trabalho de Conclusão de Curso**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cartas sobre Educación Infantil – Traducción de José M. Q. Cabanas**. Madrid: Editorial Tecnos, 1988.

PERRENOUD, Philippe et alii. **As Competências para Ensinar no Século XXI: a Formação dos Professores e o Desafio do Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PSICOPEDAGOGIA E APRENDIZAGEM



GISELE JESUS NUNES
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unar - Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2011); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo apresenta breve discussão acerca da psicopedagogia e processo de aprendizagem, lançando luz sobre as múltiplas dimensões do processo de aprender. Reforça-se a perene ideia de subjetividade de cada educando, bem como a necessidade de ações, por parte do professor, a fim de mitigar desvios de aprendizagem. Para tanto, sugere-se a aplicação de jogos e brincadeiras nesse processo, uma vez que é de entendimento coletivo que o brincar promove uma aprendizagem significativa e aparentemente despretensiosa. Alguns exemplos de jogos e brincadeiras compõem o artigo, os quais podem ser ampliados e/ou ressignificados por professores e educando a fim de potencializar e, quiçá, dirimir eventuais problemas de aprendizagem. Nesse contexto, reiteramos que a psicopedagogia não só se centra nos processos de aprendizagem, como também busca estratégias para que esse processo seja bem sucedido. As maneiras pelas quais se dá a aprendizagem são diversas e, em certa medida, unas. As linhas que aqui seguem objetivam dissertar sobre a psicopedagogia e a aprendizagem, contudo não há nenhuma pretensão de esgotá-las, antes, deseja-se ampliar o debate.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Aprendizagem; Jogos e Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia estuda o desenvolvimento da aprendizagem, mais detidamente os possíveis problemas de aprendizagem. Nesse sentido, as atenções estão voltadas á subjetividade daquele que aprende, quer dizer, deve-se observar a maneira pela qual o sujeito da aprendizagem percebe, representa, processa e vive a realidade das coisas e do mundo que o cerca.

Ademais, o psicopedagogo atenta-se às diferentes formas que cada sujeito da aprendizagem, professor e aluno, reagem aos fatos a que são expostos, já que uma mesma experiência pode provocar reações diferentes, na dependência do repertório de vida de cada um. Ou ainda: um mesmo fato pode provocar reações diferentes na mesma pessoa dependendo do momento em que o recebe.

Nesse sentido é possível afirmar que a psicopedagogia está pautada na subjetividade de todos os envolvidos nesse dinâmico processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, discutir-se-á, no presente artigo, a Psicopedagogia e os desafios de aprendizagem, mais detalhadamente, o uso de jogos e brincadeiras na construção do conhecimento, posto que o objetivo da Psicopedagogia é a compreensão o processo de aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

> Educar nossas próprias emoções é amar a nós mesmos, é transferir-nos de um estado de auto maltrato para um estado de autoestima; e ajudar os que estão sob nossos cuidados a educar suas emoções, é amá-los não apenas de palavras. (SERRAT, p. 41. In: ABCEDUCATIO, junho/julho/2007)

A Psicopedagogia está alicerçada na construção do conhecimento, quer dizer, o processo de significação e interiorização de estímulos visuais, auditivos, olfativos, gustativos, cognitivos, simbólicos, emocionais, afetivos e outros por parte do educando. Tais estímulos são interpretados a partir da experiência de vida de cada indivíduo.

Em consonância com Picetti e Marques(2016):

> A Psicopedagogia é o campo que estuda a aprendizagem em suas diferentes relações e circunstâncias. Ela se ocupa do processo de aprendizagem e suas variações e da construção de estratégias para a superação do não-aprender, tendo como um de seus focos principais a autoria do pensamento e da aprendizagem.
>
> A Psicopedagogia tem uma visão integrada da aprendizagem, entendendo que todas as dimensões do sujeito são coparticipantes de seus processos de aprendizagem, por meio do entrelaçamento e da manifestação dos processos cognitivos, afetivo-emocionais, sociais, culturais, orgânicos, psíquicos e pedagógicos, concebendo o sujeito como individual e coletivo.
>
> A Psicopedagogia transita entre os aspectos pedagógicos e psíquicos e entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos. Sua intervenção possibilita que indivíduos, grupos e instituições desenvolvam seus processos de aprendizagem de forma saudável, resgatando o prazer de aprender e descobrindo-se como autores de seus próprios processos. (p.88)

Desta maneira, pode-se dizer que a subjetividade do sujeito da aprendizagem tem fundamental relevância na construção do conhecimento. Assim, cada professor deve conceber o educando, um a um, como um ser único e peculiar, merecedor de um olhar também singular.

Claro está que, sob esta ótica, o trabalho do professor torna-se homérico, haja vista a diversidade de alunos a que está exposto.

Há que se observar que as táticas de aprendizagem aplicadas com sucesso à um aluno não necessariamente terá o mesmo êxito com outro aluno. Nesse sentido, espera-se que o professor veja seu alunado como seres complexos e únicos, com um olhar afetivo, assentado na certeza de que este aluno é perfeitamente capaz de vencer as dificuldades que se apresentam.

Finalmente, espera-se que o aluno encare a professor como aliado e não como opositor às suas dificuldades de aprendizagem. E que ambos, professor e aluno, sejam parceiros na construção, nem sempre amistosa, do conhecimento.

Dito isto, segue a seleção de alguns jogos e brincadeiras que, acredita-se, em muito auxiliam

na construção do conhecimento e, por extensão, nas eventuais dificuldades de aprendizagem.

JOGOS E BRINCADEIRAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

De acordo com Kishimoto (2006):

> A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou espaço definitivo na educação (p. 38)

E ainda:

> O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. 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 nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou duas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. 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. (p.36)

JOGOS DOS NÚMEROS

Material: Cartões numerados, em quantidades iguais a das crianças participantes.

Formação: Sentados em círculos, cada criança com um número à sua frente.

Desenvolvimento: O professor dirá 2 números, as crianças por eles representados levantar-se-ão e a primeira chamada passará a perseguir a segunda.

BOLA EM POSIÇÃO

Material: Uma bola

Formação: Sentados em círculos, numerados com uma bola nas mãos.

Desenvolvimento: A criança do centro lançará a bola para o alto, chamando um número. Aquele cujo número for chamado deverá correr e segurar a bola antes que ela caia no chão, conseguindo, ficará no centro, não conseguindo, deverá ficar na posição de estátua, até que um companheiro a

substitua.

MAMÍFERO, AVE OU PEIXE

Material: Crianças.

Formação: Jogadores de pé ou sentados, formarão um círculo, exceto um que ficará no centro

Desenvolvimento: A criança do centro dirá “mamífero, ave ou peixe?”, voltar-se-á na direção desejada e, apontando para um dos companheiros repetirá o nome de uma das três classes (contará, neste momento, até dez). A criança indicada deverá citar o nome de um animal desta classe antes que o outro termine a contagem, se não conseguir irá para o centro. No caso contrario, a criança do centro continuará o jogo, repetindo sempre “mamífero, ave ou peixe”.

POVOANDO O ESPAÇO

Material: Crianças.

Formação: Grandes grupos com todos os alunos, de pé, formando um círculo de mãos dadas.

Desenvolvimento: O professor propõe “De mãos dadas, mantenham o círculo e procurem ocupar o maior espaço possível”, continuando, “agora, mantenham-se unidos, em círculo andar por toda a sala, uma vez aberto, outra vez bem fechado, pequeno, etc.

AMIGOS, DOIS EM UM

Material: Crianças.

Formação: Duplas e uma criança a mais.

Desenvolvimento: Organize o grupo em duplas, e oriente-os para que os pares se aproximem com as mãos entrelaçadas `as costas e as testas unidas. `A um sinal combinado (pandeiro ou palmas), os pares e a criança que está só deverão andar pela sala sem se afastar, mantendo as testas unidas e as mãos entrelaçadas às costas. A outro sinal, os pares se separarão e individualmente cada aluno será convidado a andar por todos os lugares por onde já passaram aos pares. A outro sinal, formar novas duplas, sempre “sobrando” uma criança.

POVOANDO O ESPAÇO COM OBJETOS CONSTRUÍDOS COM O CORPO

Material: crianças.

Formação: individual, duplas ou grupos

Desenvolvimento: O professor propõe ao grupo “vamos imaginar espaços diferentes nesta sala. Aqui (mostra) é um jardim, ali uma igreja, acolá a loja de brinquedos, etc. Vamos colocar objetos nestes lugares, os objetos são vocês (as crianças). O professor indaga: “o que se pode ver em um jardim?” (as crianças são convidadas a responder, o professor também pode fazer sugestões). Exemplos: flor, grama, passarinho, etc. Colocando-os juntos aos lugares indicados o professor convida “quem vai ser o objeto do jardim?”. A criança deverá formar com seu corpo o objeto e o grupo terá que adivinhar a que objeto se refere. Sucessivamente vão se formando os objetos e o professor pode sugerir que certos objetos podem ser construídos por dois ou mais alunos. Quando todos tiverem participados, o professor anuncia “agora eu vou passear. Vou ao jardim, `a igreja, `a loja de brinquedos, etc.”

SEU RARTINHO ESTÁ EM CASA?

Material: Crianças

Formação: Os alunos de mãos dadas formam um círculo.

Desenvolvimento: Os alunos de mãos dadas, formam um círculo e giram. Fora do círculo, uma criança gira em sentido horário.

Começa o diálogo:

-Seu Ratinho está em casa?
-Não está
-A que horas voltará?
-Às 12hs
-Que horas são?
-Uma hora
-Que horas são?
-Duas horas (e assim por diante até 12 hs)
-Seu Ratinho chegou?
-Não senhor
-O relógio está certo?

Bate no ombro de um colega do círculo, corre ao redor do círculo, com o companheiro tentando alcançá-lo e ocupar o lugar vago. O outro aluno, então, repete o diálogo. Continua a brincadeira.

JOGOS DOS ERROS

Material: Livros de histórias, crianças.

Formação: Grupos de 3 a 6 alunos.

Desenvolvimento: Conte e reconte uma determinada história (que pode ser escolhida pela turma). Em seguida altere determinada passagem, troque nomes de personagens, de locais, etc. Cada equipe deverá, então, relacionar por escrito as diferenças observadas entre as histórias: original e recriação feita pela classe. A equipe que apontar o maior número de “erros” cometidos pelo professor, será a vencedora.

PERCEPÇÃO ESPACIAL: INTERNO E EXTERNO

Material: Folhas grandes de papel, tinta guache, pincel.

Formação: Duplas ou grupos.

Desenvolvimento:

Espalhe pela sala algumas folhas grandes de papel. Então peça `as crianças que desenhem, utilizando apenas no contorno das figuras. O exercício consiste em explicar aos alunos o significado das palavras “interno e externo’, exercitando a coordenação motora e a percepção de espaço. Depois de realizados os contornos, peças `as crianças para pintarem internamente os desenhos. Estimule o trabalho em conjunto, incentivando-os a preencherem, inclusive, os desenhos dos colegas. Finalmente peça `as crianças que pintem todo o exterior das figuras, procurando ambientar os desenhos já existentes em uma atmosfera alegre e colorida.

Vale considerar que o professor, aquele a quem outorgamos o direito de ensinar, é fundamental nesse longo caminho a que chamamos ensino/aprendizagem. Resta-nos, então desejar que este posso, em parceria com aqueles que o confiamos (os alunos) não só construir, como também consolidar o conhecimento. Para tanto, que não apenas conteúdos perpassem este conhecimento, mas que os jogos e brincadeiras tomem parte nesse processo. Sendo assim, espera-se que a crianças, quiçá, aprendam brincando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Uma aprendizagem é significativa quando os conteúdos aprendidos são em si plenos de sentido e quando encaixam com os esquemas assimilativos, isto é, as formas de pensamento, do aprendiz.
>
> Monique Deheinzelin
>
> ... há ocasiões em que as palavras não servem de nada, quem me dera a mim poder também chorar, dizer tudo com lágrimas, não ter de falar para ser entendida....
>
> José Saramago

Sabe-se que a Psicopedagogia se ocupa com os possíveis problemas de aprendizagem, quer dizer, ocupa-se dos alunos que não responderam as determinadas expectativas estabelecidas para cada período/ciclo. Nesse sentido, pode-se dizer que a Psicopedagogia se preocupa com a subjetividade da aprendizagem, isto é, a maneira pela qual cada sujeito percebe, vive e representa a realidade das coisas e do mundo que o cerca.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é concebida por cada individuo de forma singular, pessoal e única. O aluno é, então, entendido, como o sujeito desse complexo binômio ensino/aprendizagem.

Cabe, então, ao professor, parte integrante do processo de ensino aprendizagem, estimular aos alunos a auto aceitação de sentimentos e emoções, de maneira que eles possam sentir-se bem consigo mesmo e com o mundo que os cerca. Desta maneira, o trabalho do professor não deve apoiar-se numa mera repetição das técnicas pedagógicas, antes deve ser uma criação contínua e original, resultado de uma perspectiva que tem por objetivo fazer de cada aluno uma pessoa feliz e realizada como ser humano. (SERRAT, p. 41. In: ABCEDUCATIO, junho/julho/2007).

Por tudo isso, e pelo que está por vir, a Psicopedagogia, parte fundamental do processo ensino aprendizagem, deve, cada vez mais, tomar espaço nas práticas pedagógicas de todos os educadores realmente preocupados com a efetiva aprendizagem do alunado.

De minhas observações advindas de minha prática docente, posso dizer que há uma constante preocupação por parte do grupo de professores, dispensada àqueles que, por razões diversas, apresentam defasagem na aprendizagem. Há discussões acerca da subjetividade de aprendizagem dos alunos. Entretanto há ainda muito por fazer no tocante às emoções e pensamentos de professores e alunos. No geral, a expressão daquilo que se pensa e sente ainda é pouquíssima estimulada nas escolas.

Na mesma linha de consideração, a atividade lúdica segue de forma inequívoca os caminhos das múltiplas aprendizagens, de tal forma que a necessidade de jogos e brincadeiras se apresentam de forma perene a todos os atores do processo educacional.

No mais, promover a aprendizagem sob a luz da psicopedagogia é, em verdade, um exercício de amor e aceitação. Aceitar as diferentes maneiras de aprender e conceber o mundo. (seja por meio de jogos e brincadeiras, seja por meio dos livros, etc.).

Finalmente, deve-se destacar que o “jogo está intimamente ligado à espécie humana. A atividade lúdica é tão antiga quanto a humanidade. O ser humano sempre jogou, em todas as circunstâncias e em todas as culturas.” Atrevo-me afirmar que jogar e brincar são inerentes aos ser humano, compondo os processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia A. ***A psicodagogia no Brasil: contribuições a partir da prática***. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

BOULCH, Jean Le. ***O desenvolvimento psicomotor, do nascimento até 6 anos***. São Paulo: Vozes, 1992.

CIASCA, Sylvia Maria (org.) ***Distúrbios e aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar.*** São Paulo: casa do psicólogo, 2003.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida, LUCENA, Regina Ferreira de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. São Paulo: Papirus, 2005.

FERNANDÉZ, Alicia. ***A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família*.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko M (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

MIRANDA, Simão de. Faça seu próprio brinquedo. 2º ed. (**A sucata como possibilidade lúdica**) Campinas, SP: Papirus, 1998.

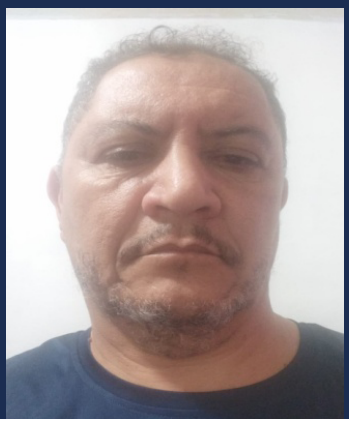
PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

PELEGRINI, Denise. ***Aprenda com eles e ensine melhor,*** Nova Escola, ano XVI, nº 139, janeiro/fevereiro de 2001.

PICETTI, Jaqueline Santos, MARQUES, Tania Beatriz. **Psicopedagogia e TICs**. Editora da UFRGS, 2016.

SERRAT, Monte-Serrat. ***Subjetividade e aprendizagem*. Revista ABCEDUCATIO**, v. 8, n. 67, p. 38 – 41, 2007.

O ATENDIMENTO A BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



IZÍDIO LUIZ CORREIA DA SILVA
Graduação em Licenciatura Plena pela USP- Universidade de São Paulo (2008); Pós- graduado em Metodologias e Práticas Educativas pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação (2013); Professor de Educação Infantil no CEI Bárbara Heliodora.

RESUMO

A educação infantil se constitui a primeira etapa da educação básica na qual muitas crianças adentram ainda bebês, sendo muito comum a matrícula já no primeiro mês de nascimento. Diferente do que muitos pensam, todo o trabalho e atendimento a essas crianças e bebês nas creches está pautado em documentos e currículos oficiais pautados pela ação pedagógica exclusiva para o trabalho com essa faixa etária. Assim o objetivo deste trabalho é discorrer sobre a rotina dos bebês e crianças pequenas nos espaços escolares, discutindo sobre o papel do adulto no processo de cuidado e aprendizagens, trazendo uma reflexão sobre a importância da ação pedagógica e do planejamento na rotina dos espaços de educação infantil.

Palavras-chave: Aprendizagem; Bebês e crianças pequenas; Educação Infantil;

INTRODUÇÃO

Um dos acontecimentos que marcaram o século XXI é a presença das mulheres no mercado de trabalho, que antes permaneciam em seus lares, nos afazeres domésticos e no cuidado das crianças. Com essa mudança nos dias atuais as crianças passaram a permanecer durante a jornada de trabalho dos pais em creches e centros de educação infantil, conforme a denominação dada a cada localidade.

Nesse período em que as crianças passam nas instituições de educação infantil o cuidar e o educar caminham juntos, sendo estes indissociáveis, uma vez que estamos falando de crianças que estão em processo de desenvolvimento da autonomia e que necessitam do apoio do adulto para questões como higiene, alimentação e segurança. Assim além de proporcionar experiências e vivências o cuidar se torna parte importante do trabalho do professor com essa faixa etária.

O planejamento é essencial para que se mantenha a qualidade do atendimento ofertado, considerando as especificidades de cada turma, oferecendo diversificação de atividades e brincadeiras em conjunto com a rotina de cuidado que a faixa etária exige.

Desse modo o desenvolvimento deste trabalho tem como finalidade levar o docente atuante com crianças pequenas inseridas na educação infantil, mais especificamente matriculadas em creches

e centros de educação infantil, e aqueles que vierem a optar pela formação pedagógica a refletirem e se aperfeiçoarem nas práticas cotidianas necessárias para o desenvolvimento integral da criança.

Como apoio para a realização deste trabalho foram utilizados o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular, O Currículo da Cidade de São Paulo para a Educação Infantil e bibliografia de autores que abordam o tema.

O ATENDIMENTO A BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na sociedade contemporânea as crianças têm vozes e direito a se expressarem, a serem ouvidas, reconhecidas atualmente como sujeito de direitos, assim a sua permanência nos espaços de educação infantil não se limita a acolher crianças que os pais estão trabalhando, apenas com caráter assistencialista, como ocorreu há um longo período, e que inclusive era direito dos pais. Nessa questão a legislação atual difere ao assinalar que a educação é um direito da criança, que não está interligado com o fato dos pais trabalharem como prioridade para o acesso.

A Constituição de 1988 estabelece que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9394/96) em seu art. 29 traz que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A educação infantil é norteada por três funções que são indissociáveis ao atender as crianças pequenas, sendo elas: Função social- como local de educar, cuidar e acolher; Função política- contribuindo para a garantia dos direitos sociais e políticos dos pequenos e o direito a participação cidadã no que lhe é cabível e a função pedagógica que diz respeito ao conhecimento e aos saberes que deve ser propiciado as crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v.1, p.23) aponta que:

> Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar (...). As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade.

A concepção atual de educação infantil engloba o cuidar como ação indissociável do educar, trazendo consigo padrões que devem ser estabelecidos para garantir a qualidade do atendimento às crianças pequenas, como poderemos observar ao longo deste trabalho.

Não sendo mais de caráter assistencialista, a permanência da criança nos centros de educação infantil deve estar voltada para o seu pleno desenvolvimento e aprendizagens, que se caracterizará pelas finalidades pedagógicas planejadas pelo docente em conjunto com os cuidados inerentes a crianças pequenas.

Infelizmente nem todos os espaços das unidades que atendem bebês e crianças pequenas são pensados de forma a favorecer a autonomia, se pensarmos que a criança é o sujeito da aprendizagem nada mais normal que a disponibilização de materiais, de cartazes, dos objetos estejam ao alcance das crianças, para que elas próprias demonstrem o seu interesse.

A estrutura física desses ambientes está longe do ideal para o atendimento a crianças pequenas, como a maioria das construções escolares são antigas, com dois andares, a escada é dos empecilhos para a movimentação diária das crianças, uma turma de berçários, por exemplo, depende de várias pessoas para transportá- los no colo entre a sala e um espaço externo, o que dificulta a movimentação dentro da rotina diária.

Hoje prioriza-se construções térreas, com janelas ao alcance da vista das crianças, portas que permitem a visualização exterior, solários acoplados a cada sala, no entanto, são poucas, somadas a vasta quantidade de prédios já existentes.

Bujes (2001 apud VITTA; EMMEL, 2004, p. 185) cita que o cuidar e educar que a escola propicia a criança não pode ser o mesmo que esta receberia no ambiente familiar, mas enriquecido de atividades pensadas para o desenvolvimento da criança de acordo com o conhecimento que o fazer pedagógico implica.

> Um caráter próprio da Educação Infantil, no qual cuidar não deve seguir o modelo da família e educar, não pode ter o mesmo modelo que a escola, pois na Educação Infantil, o conhecimento escolar envolve, além do desenvolvimento de formas de pensar, também, formas de sentir, de fazer (com o corpo), de expressão e de manifestação de gostos.

Esse fazer pedagógico adquirido através da formação docente se constitui por bases teóricas de ensino que entendem como funcionam as etapas do desenvolvimento da criança e como potencializar suas aprendizagens, apresentando propostas de acordo com as necessidades e interesses reconhecidas através da escuta ativa das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular nos traz seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que deverão ser considerados na elaboração do planejamento docente para a educação infantil, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer.

Traz ainda cinco campos de experiências como referência para o trabalho docente:

Eu, o outro e o nós;

Corpo, gestos e movimentos;

Traços, sons, cores e formas;

Escuta, fala, pensamento e imaginação;

Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

A utilização dos campos de experiências apresenta para a criança o comportamento da sociedade, o funcionamento da cultura na qual está inserida, e o conhecimento de si próprio.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998, vol. I p. 20) salienta

que:

> A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca.

Assim como a convivência familiar, o tempo no qual a criança passa dentro da escola exerce grande influência sobre o seu desenvolvimento, especialmente as crianças matriculadas em creche que passam em torno de 10 horas diárias no ambiente escolar. Dentro desse período distribuído entre ações que também visam os cuidados com higiene, alimentação, sono, as atividades desenvolvidas devem ter como finalidade o desenvolvimento físico, cognitivo e social.

Sempre tendo como concepção que se a criança é marcada pelo meio social no qual está inserida pensar o que enquanto docente, enquanto escola, estamos oferecendo para essa criança?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) diz ainda que as próprias crianças são sujeitos de direitos, que fazem e constroem histórias em suas vivências e convivências:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasília, 2010, p. 12).

Sabemos que as crianças possuem um poder de imaginação aguçados e que tudo em suas mãos se transformam em brincadeiras, no entanto, o papel do docente é justamente levá- los a percursos ainda desconhecidos e que não foram explorados, e para tal faz- se necessário o uso de espaços diversificados dentro da própria unidade escolar, assim como materiais para manipulação que fujam do utilizado rotineiramente.

Sobre as crianças pequenas Carvalho; Pedrosa; Rossetti- Ferreira, (2012, p.188) corrobora que:

> Compartilham significados e elaboram temas em comum; fazem antecipações sobre o comportamento do outro ou incorporam, ajustadamente, uma nova ação ou objeto a brincadeira em curso…

Na foto abaixo está claro uma brincadeira de faz de conta na qual a boneca se torna a filhinha, enrolada em um tecido que se tornou o cobertor, e por muitas vezes a criança repetiu a ação de dar mama, reproduzindo uma ação que acontece em seu cotidiano e assim as crianças vão estabelecendo o funcionamento do mundo a sua volta, sendo assim importante que diferentes objetos e materiais, bem como os espaços sejam variados na rotina escolar.

Foto faz de conta

Fonte: Izídio Luiz Correia da Silva (2021)

Sendo a escola um ambiente de aquisição de novos conhecimentos e habilidades estas devem proporcionar a criança o contato com as diversas linguagens, com atividades que explorem o desenvolvimento corporal, que os auxiliem na compreensão das próprias emoções, e que contribuam para a construção de valores éticos e morais.

Desse modo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v.1, p.23) diz que:

> A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social (...). Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Para tal a diversidade de vivências e experiências oferecidas às crianças promoverá o desenvolvimento, a apropriação cultural, o sentimento de pertencimento que lhe é devido e que cabe ao ambiente educacional proporcionar-lhe.

Na atividade abaixo observamos um momento de criação artística de crianças de berçário, tão importante quanto apresentar o mundo das artes para os pequenos é criar espaços para as suas próprias produções, assim eles crescem sabendo que o que lhe é apresentado não está distante de sua realidade, que é um caminho que está aberto àqueles que assim o desejarem.

Foto atividade de artes

Fonte: Izídio Luiz Correia da Silva (2021)

As atividades realizadas com as crianças na educação infantil são motivo de alegria e felicidade, é possível ver no olhar e no sorriso de cada criança o entusiasmo a cada nova experiência vivenciada.

E se assim não acontecer algo está indo pelo caminho errado, seja com a criança, seja com o planejamento docente, cabendo uma investigação pelo próprio docente a fim de traçar um novo percurso.

Nesse mesmo contexto a relação família- escola é de extrema importância para que o docente conheça e entenda as necessidades das crianças, uma vez que muitos ainda estão em processo de desenvolvimento da fala, não conseguindo expor seus sentimentos e angústias e até mesmo dores, e é desse contato muitas vezes que o professor perceberá atitudes realizadas pela criança.

A escola deve promover ações de forma a aproximar as famílias para que conheçam o trabalho pedagógico realizado no decorrer do ano letivo, contribuindo para que estes entendam que a rotina dos bebês está pautada numa intencionalidade pedagógica.

Essas ações podem ser apresentadas aos pais através de painéis e murais que apresentem as criações das crianças, suas vivências no período em que permanecem no ambiente escolar, grupos de facebook com fotos e vídeos que apresentem um pouco da rotina das crianças em sua permanência no ambiente escolar.

Mello (2004, p. 144) discorre sobre o papel que o docente exerce no desenvolvimento da criança, avaliando as necessidades de aprendizagens de cada criança, criando estratégias para ampliação do conhecimento e interações com grupos de crianças maiores:

> [...] a importância da interferência intencional do adulto - do planejamento competente do educador - e também a importância de atividades com grupos de crianças de diferentes idades e níveis de desenvolvimento, onde quem sabe ensina quem não sabe.
>
> O educador deve, portanto, intervir, provocando avanços que de forma espontânea não ocorreriam.

Abaixo temos um bebê de berçário interagindo com crianças maiores ao brincar no parque externo, as duas maiores as conduzem em um passeio, dando- lhe uma segurança que ela não teria sozinha, em contrapartida as maiores no seu mundo de faz de conta estão cuidando do bebê.

Foto crianças de faixa etárias diferentes interagindo em brincadeiras no parque

Fonte: Izidio Luiz Correia da Silva (2021)

Disponibilizar tempo para as crianças brincarem nos ambientes externos, nos parques, nas gramas, pode trazer momentos de novas descobertas, de novas sensações, de explorações que talvez a criança não tenha em seu lar. Brincar com terra, com água, com folhas secas, investigar o caminho das formigas, as borboletas voando no parque, escavar o barro, quantas possibilidades.

Para Fochi, (2018, p. 54):

> Isso torna- se possível a partir do planejamento e olhar atento do educador, pois brincar ao ar livre em contato com a natureza é dar tempo à criança para ela se conectar a si mesma, ter a oportunidade da experiência, do contato com elementos naturais, de imaginar, de explorar. Nesse sentido, os espaços são os provocadores dessas ações não demandando da mediação direta do adulto já que o próprio espaço, quando satisfatório, pode fazer isso.

Parte das muitas ações que podem ser desenvolvidas nos ambientes educacionais infantis, a contação de história e a apresentação da literatura e de contos infantis, auxiliam para que a criança desde cedo adquira o gosto pela leitura, estimulando a imaginação, o lúdico, à improvisação. Através das histórias narradas é possível ao professor trabalhar nas crianças as emoções, ensinando- as a lidar com os diferentes sentimentos. A ética e a moral são questões comuns nos contos infantis, podendo ser abordados em rodas de conversas sobre a história ouvida. Assim vai- se formando o sujeito leitor, algo que será de grande valia tanto no processo de alfabetização que virá nas etapas posteriores da educação escolar, quanto na formação cidadã, tornando- as pessoas críticas- reflexivas.

Foto contação de histórias Chapeuzinho vermelho

Fonte: Izídio Luiz Correia da Silva (2021)

O docente pode se utilizar de variados recursos para esse momento, uma leitura simples em um dia, uma contação em espaço aberto noutro, embaixo de uma árvore, realizando uma encenação como na foto acima da história Chapeuzinho vermelho, criando espaços para que as crianças manuseiem o livro, visando sempre que seja uma atividade interessante para os pequenos.

A ideia de que a creche e os centros de educação infantil funcionam apenas como um local para os pais deixarem seus filhos enquanto trabalham é um padrão que deve ser interrompido, o espaço escolar para bebês e crianças pequenas está muito aquém dessa visão, sendo possível notar que as aprendizagens e as novas experiências acontecem na mesma medida que o cuidar, uma vez que na educação infantil são práticas indissociáveis.

Desse modo espero com este trabalho contribuir para aqueles que desejam adentrar a área da educação para a primeira infância bem como auxiliar aqueles que com amor já exercem esta função tão grata que é poder compartilhar um pouco de conhecimento com estes seres tão encantadores e que nos trazem alegria em cada sorriso, abraço, conversas, tornando nossa rotina enquanto docente um pouco mais leve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento a bebês e crianças pequenas nos espaços de educação infantil deve considerar as especificidades da faixa etária, sendo importante a escuta ativa da criança, considerando suas emoções, seus desejos e suas necessidades de cuidado, que fazem parte do fazer docente quando atuam em creches, centros de educação infantil e pré- escolas.

A vivência da criança no ambiente de educação para a infância precisa atender a questão da segurança, da proteção, do cuidado, do acolhimento, mas também proporcionar ações que levem a autonomia, a construção da identidade, e ao enriquecimento de experiências, o contato com as múltiplas linguagens e formas de expressão.

Os bebês e as crianças pequenas precisam ser compreendidos como sujeitos parte da história e com direitos que devem ser garantidos e respeitados, devendo ter seus lugares de protagonismo no projeto educacional.

No entanto, para que de fato se concretize os direitos garantidos as crianças em seu atendimento, um conjunto de ações precisam estar ajustados as necessidades das crianças pequenas, sendo eles os tempos, os espaços, os materiais, a diversidade de experiências e vivências, assim como formações específicas que orientem os docentes para que seja ofertado um atendimento educacional de qualidade desde a primeira infância.

A educação infantil como primeira etapa da educação básica exerce uma grande importância na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, servindo como base para as demais etapas educacionais e para a construção cidadã de um sujeito crítico e reflexivo, desse modo cabe aos profissionais docentes estarem em constante atualização quanto às práticas e metodologias que

melhor atendam e acolham os pequenos.

REFERÊNCIAS

BNCC. **Educação é a base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em 04 de agosto de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. (3 volumes)

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde T. **Por que aprender com a criança. In: Aprendendo com a criança de zero a seis anos**[S.l: s.n.] Cortez, São Paulo, 2012.

FOCHI, P. (Org). **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil** - OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

MELLO, Suely Amaral de. **A escola de Vygotsky**. In CARRARA, K. Introdução à Psicologia da Educação. São Paulo: Avercamp, 2004.

VITTA, Fabiana C. F.; EMMEL, Maria Luísa G. **A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário.** Piratininga. Paidéia, 14 (28), p. 177 -189. 2004.

A MÚSICA E A SUA DINÂMICA DE ENSINO

JANAINA MELO DE LIMA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes de São Paulo (2008) Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2019) e Psicologia do Desenvolvimento Infantil pela Faculdade de Administração Humanas e Exatas (2021); Professor de Educação Infantil na EMEI Cidade Ademar III.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal, analisar a contribuição da música e da musicalização na educação infantil, pois por meio da música a criança desenvolve aspectos como: socialização, aprendizagem, expressividade, percepção sonora, coordenação motora, entre outros. A finalidade deste estudo é demonstrar que a música não é somente uma associação de sons e palavras, mas sim, um rico instrumento facilitador do processo de aprendizagem que pode dinamizar as instituições de ensino, pois ela desperta o indivíduo para um mundo prazeroso e satisfatório, envolvendo a mente e o corpo, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, que é o sujeito principal deste estudo.

Palavras-chave: Música; Aprendizagem; Desenvolvimento; Criança.

INTRODUÇÃO

Enquanto educadora, diversas vezes me deparei com o envolvimento dos alunos nas festividades escolares, até mesmo aqueles indisciplinados, que descobrem na arte a liberdade, a música e a dança.

A escola que proporciona espaço para produção e, apreciação da arte, enriquece o ambiente escolar, proporciona vida e valores sociais nas ações desencadeadas. Não há como a escola se politizar dos acontecimentos sociais sem que a gestão tenha obrigação de politizar o meio através das múltiplas possibilidades de ensino seja através da arte ou de outra ferramenta pedagógica que proporcione aprendizado e liberdade ao pensar.

A música é considerada incontestável para a vida das pessoas, visto que acompanha a história da humanidade há muito tempo, tendo as mais diversas funções em todo o mundo, em todas as culturas e em várias épocas. A música possui linguagem universal, ultrapassando todas as barreiras do tempo e espaço.

As atividades com músicas proporcionam diversos fatores para o aprimoramento da habilidade motora, do controle dos músculos e movimentação com desenvoltura, dessa forma, quando a criança desenvolve suas potencialidades através da música, ela aprende e desperta o gosto pela leitura e

pela escrita. Diante disso, quando o professor da educação infantil trabalha com atividades através da música, contribui como facilitadora do ensino e aprendizagem.

A música estimula a socialização, a aquisição de vocabulário, às trocas de experiência entre aluno - aluno, aluno - professor. Todos fazem parte do contexto onde a música é a linguagem facilitadora de diálogo, cultura, e prazer pelo novo conhecimento. Segundo Brito (2003, p. 32):

Desde pequena, a criança vive cercada por sons, que ajuda no seu desenvolvimento, e nas suas percepções sensório motoras, ou seja, através do choro, grito, risadas, sons que estão pertos, como o de brinquedos, também o da chuva do vento, ajuda a criança a conhecer o mundo sonoro a sua volta. A música é uma das formas de representação simbólica do mundo, onde podemos nos conhecer e conhecer os outros (BRITO, 2003, p. 32).

A Base Nacional Comum Curricular destacam que para que a aprendizagem seja concreta na formação do cidadão é necessário que todos tenham a oportunidade de participar como agentes ativos, sendo ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro ou fora da aula (BRASIL, 1997):

A presença da música na alfabetização contribui com a memória, na inteligência e também ajudando na inclusão de crianças com algum tipo de deficiência, pois alivia, relaxa, ajuda no desenvolvimento social, também na sua convivência com os demais com quem se relaciona (SNYDER, 1994, p. 37).

A música é uma arte que está presente em vários momentos da vida e, consequentemente, no processo de desenvolvimento da humanidade, exercendo um papel importante na formação da criança. A música, além colaborar para a formação do indivíduo, proporciona sensibilidade aos sons, desenvolvimento da concentração, da coordenação motora, da socialização, do respeito a si e ao grupo e disciplina.

No contexto escolar há muitas instituições trabalhando a música apenas em datas especiais, com movimentos prontos e repetidos, fazendo dessa vivência algo mecânico, sem sentido e com hora marcada, afastando assim as verdadeiras vivências e possibilidades que a música pode proporcionar, pois, percebe-se que, no tocante à educação, principalmente na educação dos primeiros anos escolares, a percepção auditiva é guiada por limites impostos pela cultura em que o indivíduo se insere.

Para tanto, buscou-se realizar um levantamento bibliográfico sobre a música na Educação Infantil; caracterizar o desenvolvimento das crianças com 04 e 05 anos de idade e identificar as possíveis contribuições da música para o desenvolvimento da aprendizagem em crianças desta faixa etária.

A música possui uma relação muito forte com o ser humano, principalmente com as crianças, pois elas não são estáticas, vivem interagindo umas com as outras, a música tem a intenção de provocar esta interação, ou seja, através da música que sentimos emoções, lembramos-nos de nossas histórias, ideologias, onde podemos nos lembrar de fatos através dela, a música nos causa sentimentos, como a tristeza, a saudade, a felicidade, a nostalgia total de vários acontecimentos, a música é marcante em nossas vidas, em várias situações e ocasiões.

Contudo, o presente artigo tem por finalidade investigar a música como ela poderá ser um

instrumento de auxílio no desenvolvimento da criança na educação infantil. Com este trabalho, busquei investigar e analisar o desenvolvimento não somente da criança, mas também da preparação do professor, em relação ao ensino da música, além de reconhecer as contribuições positivas da música em relação ao desenvolvimento da criança, e por fim entender a concepção que o professor tem a respeito dela.

O SURGIMENTO DA MÚSICA NAS ESCOLAS

As diferentes manifestações culturais das mais clássicas às mais vanguardistas merecem ser analisadas como resultado de um conjunto de valores e uma maneira de os seres humanos interagirem com o mundo em que vivem ou viveram.

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71), a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, abrangendo artes plásticas, artes cênicas e educação musical. De acordo com Santos (1990) comenta:

A Educação Artística se operacionalizam no currículo de 1º e 2º graus através das modalidades artísticas diversas, segundo o Parecer 540/77 do Conselho Federal de Educação: artes plásticas, artes cênicas e “educação musical” – atenuante para o compromisso com a arte musical ou justificativa para uma prática com poucos recursos musicais materiais oferecidos pela instituição escolar (SANTOS, 1990, p.32).

Antigamente nas escolas, a Educação Artística era considerada uma atividade educativa e não uma disciplina, tratando de maneira indefinida esse conhecimento. Com isso faltavam fundamentos teóricos que dessem suporte a esses conteúdos, já que muitos professores não estavam habilitados para o domínio de várias linguagens artísticas.

De acordo com Penna (2001) identificou através de pesquisas que a música desapareceu das escolas brasileiras na década de 70, tanto em função desse caráter generalizado da proposta da Lei 5692/71 para o ensino de Artes, como pela predominância das artes plásticas como conteúdo dos cursos de Educação Artística.

Em meados dos anos 80, os professores de arte começaram a se mobilizar com a finalidade de conscientizar os profissionais da área em torno de um movimento, denominados arte-educação:

Se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicassem no país as novas ideias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte-educação se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicassem no país as novas ideias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte (BRASIL, 1997b, p. 28).

Com a Lei 9.394/96, a arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Artigo 26, parágrafo 2º).

A legislação por si só, porém, ainda não favoreceu o retorno efetivo da educação musical às escolas regulares. Concordamos com Figueiredo (2005), quando ele afirma que hoje em dia convivemos com uma sociedade que, na sua maioria, têm sido privadas de qualquer tipo de educação musical formal. Quando encontramos atividade musical atividade musical numa escola, normalmente é encarada como atividade extracurricular, de caráter complementar e lúdico: “essa prática pode ser uma alternativa para a educação musical, mas tais atividades não têm contribuído para uma compreensão mais consistente sobre a música na formação dos indivíduos” (FIGUEIREDO, 2005, p. 24).

Atualmente, podemos contar com diversas abordagens na educação musical, metodologias que garantem o aprendizado de conceitos básicos e desenvolvem habilidades ligadas ao fazer musical, à apreciação e à criatividade.

O desenvolvimento da apreciação musical provoca em disponibilizar ao aluno um conjunto de estilos musicais de forma que ele possa apurar um senso crítico em relação à escuta dos sons, ou seja, uma escuta crítica. Em relação à criatividade, enfatizamos a importância de o aluno utilizar os conhecimentos adquiridos nas aulas de música para desenvolver seu potencial criativo, seja por meio de composições musicais, seja por construção de instrumentos musicais não convencionais ou ainda pela elaboração de novas formas de fazer musical.

Desta forma o pensamento do Figueiredo (2005) afirma:

Que mesmo considerando que a partir dessa fase a presença da música não está garantida em termos de quantidade nem de qualidade pela descontinuidade do ensino e eventual falta de professores preparados para ensinar música, é um privilégio a presença de algum tipo de aula de música nessa fase escolar (FIGUEIREDO, 2005, p.61).

As crianças quando passam por uma experiência mais diversificada na infância, incluindo sua expressão por modalidades artísticas música, dança, expressão cênica, linguagens visuais certamente terão uma possibilidade de formação integral e integradora, pois estas linguagens são formas de expressão e desenvolvimento do homem individualmente e no seu grupo social: “Neste ponto”, o documento cria um canal de comunicação entre o que sempre se considerou como ensino de música tradicional e abordagens mais populares, ou seja, “traz o desafio de superar a histórica dicotomia entre música erudita e popular” (PENNA, 2001, p. 116).

O autor afirma ainda que haja certo consenso sobre a necessidade de se estabelecer uma educação musical que respeite e inclua diversas perspectivas sonoras em seu conteúdo. Portanto, entendemos que os caminhos da educação musical precisam ser simplificados e concordamos com Ciavatta (2003), quando ele afirma que “qualquer método de ensino de música deve ter como princípio a inclusão, em seus processos de ensino-aprendizagem, de todo aquele que dela queira se aproximar”, qualquer que seja ele, do que a escola regular onde, por força de lei, todas as crianças devem estar.

O surgimento da música nas escolas começa na metade do século XX, onde classes dominantes possuíam modelos do trabalho com artes, pois nas escolas públicas brasileiras o ensino da música foi o objeto de Decreto Federal em 1854, nesta época abrangiam-se além da música os exercícios de aula de canto.

Foi então que a partir da década de 60, criou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1971 (LEI 5692/71). A Lei então possui um único objetivo o de facilitar o desenvolvimento, e não dificultar o processo de música nas escolas.

Os professores precisam vencer desafios para que a música preenche um espaço importante na educação, educação musical é um fator importante em suas metodologias que serão direcionadas para a escola, com propostas dinâmicas e inovadoras podem proporcionar uma educação musical participativa e para todos, além do prazer que ela nos causa: “Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os dons artísticos” (BRASIL, 1997, p. 23).

Com a introdução da música nas escolas, o recomendado aos professores que, ao iniciar sons e ritmos musicais, primeiramente seja trabalhado a parte de reprodução corporal, onde a criança poderá ouvir e sentir o som, deixando-se levar com vibrações que ela mesma poderá transmitir expressando vários sentimentos, esta manifestação depende de cada criança, pois é preciso respeitar o limite de cada uma delas, com isso o professor pode aproveitar o entusiasmo e a alegria despertada por elas podendo ser desenvolvidas outras atividades lúdicas.Brito (2003) afirma que:

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

É fato que a questão da música nas escolas é um processo ainda recente, mas vem passando por modificações e alcançando um amadurecimento dos profissionais nas Unidades Escolares, pois, o professor trabalha com o envolvimento da criança, não tornado sua atividade mecânica como antigamente, o professor vem incentivando a criança e acaba despertando um imenso interesse um enorme prazer pela música.

Dessa forma, ao ensinar a arte, envolvendo a música e com elas atividades lúdicas, é uma importante ferramenta que influencia as crianças, acreditando que é através das interações sociais que elas estabelecem o desenvolvimento cognitivo e afetivo, pois favorece com certeza esta troca entre eles, onde se cria vínculos afetivos uns com os outros.

A MUSICALIDADE NAS BRINCADEIRAS INFANTIS

Na concepção de Brougère (1998, p. 54) “a brincadeira está limitada a recreação, inserida apenas no espaço do recreio, em nossas escolas, representadas pelo espaço do tempo de aula e o jogo”. Dessa forma fica claro que instituição escolar não abre espaço para as brincadeiras livres, estão ligadas a um currículo e não consideram que as crianças também aprendem com as brincadeiras livres. Com isso, desconsideram que nos momentos livres as crianças podem desenvolver sua autonomia e sua identidade.

Murphy (2011), por sua vez, acredita que ainda no ventre de sua mãe compartilha experiências diversas que ficam armazenadas em sua memória. Desta forma os educadores devem ter essa visão

da importância da música desde os anos iniciais, e acrescentá-las em sua prática, pois esta faz parte do meio social de onde a criança vive. As crianças também reagem assim, e acabam descobrindo um novo universo sonoro, começam a criar a sua música.

Musicalização é um processo de construção do conhecimento musical que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical da criança, contribuindo para sua capacidade de criação e expressão artística. Na musicalização o lúdico caminha lado a lado com a música, oferecendo ao educando a possibilidade de desenvolver e aperfeiçoar a percepção auditiva, a organização, a imaginação, a coordenação motora, a memorização, a socialização e a expressividade. Segundo Brito (1998):

O termo musicalização infantil adquire uma conotação específica, caracterizando o processo de educação musical por meio de um conjunto de atividades lúdicas, em que as noções básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais são apresentadas à criança por meio de canções, jogos, pequenas danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em pequenos conjuntos instrumentais (BRITO, 1998, p.45).

Segundo Daniel Gohn (2003, p. 41), “Os processos de musicalização nas crianças têm o objetivo de, através de jogos e brincadeiras, desenvolver a sensibilidade e criar as primeiras noções de ritmo”. Cada atividade, em suas diferentes especificidades, favorece o processo de aprendizagem da criança à medida que oferece a ela a oportunidade de externar suas emoções e construir significados para cada nova vivência adquirida. A mais comum de todas as práticas musicais na Educação Infantil são as cantigas de roda. De acordo com Maffioletti (1994):

Cantigas de roda são canções utilizadas em brincadeiras de roda cantada, realizadas como forma de recreação por adultos e crianças. Sua formação clássica consiste em formar uma roda de mãos dadas, com o rosto voltado para o centro, movimentando-se para a direita ou para a esquerda, em andamento eleito pelo grupo (MAFFIOLETTI, 1994, p. 15).

As músicas próprias da cultura da criança estão presentes nas rodas cantadas, nas parlendas, nos brincos, nos jogos de mãos, nos acalantos etc. Ao ter contato com o folclore a criança, além de conhecer músicas próprias da cultura infantil, pode apropriar-se da cultura de outros povos que muito contribuíram para a formação do povo brasileiro, exercendo influência na língua, na religião, nos costumes, nas danças, nas músicas e nas comidas do nosso país.

Com tantas possibilidades de utilização da música no cotidiano escolar, as atividades que hoje são desenvolvidas devem atender a propósitos mais específicos no que se refere à musicalização infantil. A escola deve incentivar a criança a produzir musicalmente, permitindo que experimente, componha, intérprete, manipule e crie a partir do material sonoro disponível, proporcionando um senso crítico que resulte no fazer musical. Mediante a música a criança tem elementos para descobrir e reencontrar seu corpo físico, reconhecendo-se como ser que pode perceber ouvir, movimentar e interagir, adquirindo habilidades e comportamentos criativos e críticos que irão contribuir para o seu desenvolvimento integral.

É garantido pelo Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil através do Plano Nacional de Educação que os dirigentes de instituições deste nível de ensino possuam

formação em nível médio, no prazo de cinco anos e em nível superior no prazo de dez anos. São afirmados pelo Conselho Nacional de Educação que devem ser adaptados com urgência os cursos de formação de professores para a Educação Infantil nos níveis superior e médio às exigências de qualificação dos educadores para as crianças de 0 a 6 anos, levando em conta as transformações sociais e familiares, como sendo as características mais acentuadas da sociedade da informação e comunicação e suas consequências relacionadas às crianças, sendo essas de baixa renda ou não (BRASIL, 1998).

Sendo assim, não é residido na aprendizagem de várias disciplinas formais o que é constituído como sendo de fundamental importância na formação dos profissionais da educação infantil. É preciso que o profissional saiba compreender, promover e respeitar os valores, a mente, as atividades e os hábitos das crianças. Surge então a necessidade de reconhecer a integridade das crianças, que aprendam a ser e conviver consegue mesmo, o meio ambiente e com as demais, de maneira gradual e articulada. As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser baseadas na busca pela ligação entre as diferentes áreas de aspectos da vida cidadã e do conhecimento, tais como conteúdos básicos para a construção de valores e conhecimentos (BRASIL, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da música por meio do aprendizado de um instrumento ou pela apreciação ativa, potencializa a aprendizagem cognitiva, especialmente, no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato, podendo trazer efeitos significativos na maturidade social da criança (GORDON, 2000, p. 6).

Constatou-se, também, que a musicalização pode contribuir com a aprendizagem favorecendo o desenvolvimento cognitivo/ linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança, além dos benefícios que se pode obter, desde seu desempenho, motivação e atenção nas tarefas. Sendo assim, os aprendizados no que diz respeito à musicalização deverão ter seu desenvolvimento em instituições de educação infantil como conceitos relacionados à construção, organizados em um processo integrado e contínuo de modo que seja desenvolvido pelas crianças, além da capacidade de explorar e identificar os elementos que formam a música, no intuito de se expressarem, ampliarem e interagirem os conhecimentos adquiridos sobre o mundo.

Então, é fundamental que a criança consiga compreender a música, dessa forma ela poderá estabelecer vínculos com os gêneros e estilos que mais tenham significado para ela, com a intervenção da música na vida escolar. A música deve ser compreendida como área de conhecimento, que prioriza a apreciação de categorias a serem trabalhadas na educação, devendo se fazer presente por meio do espaço escolar, configurando-se como linguagem expressiva do sujeito em processo de construção do conhecimento, tornando-se essencial para a formação do ser humano, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, bem como o potencial criativo do sujeito (GORDON, 2000, p. 6).

É nesse sentido que se faz uma diferença e necessária a sensibilização dos professores

para despertar a conscientização quanto às possibilidades da música para favorecer o bem- -estar e o crescimento das potencialidades das crianças, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções presença da música na educação auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionando-se ainda com habilidades linguísticas e lógicas-matemáticas ao desenvolver procedimentos que ajudam o educando a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo.

Com a música, a criança estabelece uma relação lúdica e de livre expressão, não apresentam pressões nem cobranças de resultados, são uma forma de aliviar e relaxar, a música auxilia na desinibição, contribuindo para o envolvimento social, despertando noções de respeito e consideração pelo outro, e abrindo espaço para outras aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BEAUCLAIR, João. Psicopedagogia: trabalhando competências, criando habilidades. Coleção Olhar Psicopedagógico. Editora Wak, Rio de Janeiro,2004.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDBEN nº 9394/96). Brasília: MEC, 2017.

DEL BEN, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. Revista da ABEM, Porto Alegre, 2002, p. 52-53.

GAGNARD, Madeleine. Iniciação musical dos jovens. Editorial Estampa: Lisboa, 1974, p. 17.

GODOI, L. R. A importância da música na educação infantil. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia da Universidade de Londrina, 2011, p. 18.

GORDON, E.E. Teoria da Aprendizagem musical: competências, conteúdo e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, p. 03.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 9, 7-16, set. 2003.

JEANDOT, N. Explorando o Universo da Música. São Paulo: Scipione,1990.

NOVA ESCOLA, Revista do professor. Edição Especial dos Parâmetros Curriculares de 1ª a 4ª série, ano 1998. p 67.

RIZZO PINTO, J. Corpo movimento e educação: o desafio da criança e adolescente deficientes sociais. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

A MÚSICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JONAS COSME DO NASCIMENTO
Graduação em pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2008); Graduação em Música pela Unisant'Anna (2013); Professor de Ensino Infantil e Fundamental I na EMEF Pedro Américo.

RESUMO

Este artigo aborda a utilização de músicas no cotidiano das escolas com alunos portadores de necessidades especiais na Educação Infantil e o papel do professor como planejador destas atividades. A música pode ser utilizada como ferramenta motivadora no desenvolvimento deste aluno e a responsabilidade do professor frente a esta demanda. Os objetivos deste artigo são, por meio de pesquisa bibliográfica, discutir sobre a utilização de música e seus benefícios, bem como se os professores estão preparados ou não para esta metodologia; o desenvolvimento das crianças independentemente da doença ou de incapacidades. Pesquisas sobre este tema concordam que a música tem sido usada como mera ferramenta recreativa, nesta perspectiva, este artigo abordará a música como elemento fundamental no processo de ensino aprendizagem já que transforma o aluno em ator ativo na construção dos saberes e socialização com outras pessoas. Esta pesquisa tratará sobre o histórico da educação inclusiva no Brasil, sobre música e sobre a formação dos professores. O problema levantado foi questionar a contribuição da música para a formação do aluno de inclusão, com a hipótese de que ela traz um processo contínuo de construção de conhecimento e envolve vários sentidos do ser humano. Assim, conclui-se que a música é primordial para o desenvolvimento cognitivo, motor e etc. do homem ao longo da vida, desde o ventre da mãe, até idade adulta o homem pode construir conhecimento por meio dela.

Palavras-chave: Música; Ferramenta pedagógica; Educação inclusiva; Ensino Infantil.

INTRODUÇÃO

A música acompanha os seres humanos há tempos exercendo diferentes funções. Ela está presente em todas as regiões do planeta e em todas as culturas. A música, desde o começo do mundo, ultrapassa idiomas, tempo e espaço. Desde canto de animais até a mais elaborada sinfonia, a música atrai a todos. Mas na educação inclusiva ela é usada como um ornamento, pouco valorizada e sem concepções baseadas no desenvolvimento (NOGUEIRA, 2016).

Este artigo tem como objetivo principal salientar a importância que a música tem no despertar, na estimulação, no desenvolvimento do gosto pela linguagem e no processo cognitivo das pessoas.

Jeandot (1993) afirma que as pesquisas sobre educação musical no Brasil ainda são atrasadas

comparando-se aos outros domínios artísticos. Assim, o objetivo específico deste artigo é discorrer sobre o uso de música na Educação inclusiva, enriquecendo com embasamento teórico, o repertório dos profissionais da educação.

A música faz com que o aluno desenvolva a criatividade, a subjetividade e exerça a liberdade, tornando-o, no futuro, um ser autônomo e capaz de exercer com responsabilidade seu papel de ser autônomo e cidadão, assim deveria ocorrer na educação inclusiva.

Então, torna-se justificado a pesquisa deste artigo para esclarecer sobre contribuição da música que favorece o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio afetivo do indivíduo. Para Piaget (2009), a criança em fase escolar encontra-se num período de desenvolvimento do pensamento concreto, aprendizagens rápidas na maioria dos casos, parecem ser realizadas com entusiasmo, perseverança e curiosidade, encarando o pensamento e a aprendizagem como um desafio intelectual.

A MÚSICA

Segundo Wikipédia, a música (do grego μουσική τέχνη - musiké téchne, a arte das musas) é uma forma de arte que se constitui na combinação de vários sons e ritmos, seguindo uma pré-organização ao longo do tempo. É considerada por diversos autores como uma prática cultural e humana. Não se conhece nenhuma civilização ou agrupamento que não possua manifestações musicais próprias. Embora nem sempre seja feita com esse objetivo, a música pode ser considerada como uma forma de arte, considerada por muitos como sua principal função.

A criação, o desempenho, o significado e até mesmo a definição de música variam de acordo com a cultura e o contexto social. A música vai desde composições fortemente organizadas (e a recriação na performance), música improvisada até formas aleatórias. Pode ser dividida em gêneros e subgêneros, contudo as linhas divisórias e as relações entre gêneros musicais são muitas vezes sutis, algumas vezes abertas à interpretação individual e ocasionalmente controversas. Dentro das «artes", a música pode ser classificada como uma arte de representação, uma arte sublime, uma arte de espetáculo (Dahlhaus e Eggebrecht, 2009).

Para indivíduos de muitas culturas, a música está extremamente ligada a vida. A música expandiu-se ao longo dos anos, e atualmente se encontra em diversas utilidades não só como arte, mas também como a militar, educacional ou terapêutica (musicoterapia). Além disso, tem presença central em diversas atividades coletivas, como os rituais religiosos, festas e funerais (Dahlhaus e Eggebrecht, 2009).

Há evidências de que a música é conhecida e praticada desde a pré-história. Provavelmente a observação dos sons da natureza tenha despertado no homem, por meio do sentido auditivo, a necessidade ou vontade de uma atividade que se baseasse na organização de sons. Embora nenhum critério científico permita estabelecer seu desenvolvimento de forma precisa, a história da música confunde-se, com a própria história do desenvolvimento da inteligência e da cultura humana (Nogueira, 2006).

Segundo (Bréscia, 2003) definir a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional. Como "arte do efêmero", a música não pode ser completamente conhecida e por isso é tão difícil enquadrá-la em um conceito simples. Bréscia (2003, p. 41) diz: "A investigação científica dos aspectos e processos psicológicos ligados à música é tão antiga quanto às origens da psicologia como ciência". De acordo com Weigel (1988, p. 10):

> A música é composta por som (vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pendulo do relógio; as vibrações irregulares são denominadas ruídos), ritmo (é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos), melodia (é a sucessão rítmica e bem ordenada de sons) e harmonia (é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons) (WEIGEL, 1988, p. 10).

PROPRIEDADES DA MÚSICA

Segundo (Dahlhaus e Eggebrecht, 2009), pode-se dividir a música em três elementos básicos: melodia, harmonia e ritmo.

MELODIA

Wisnik (1989), afirma que a melodia é uma sequência de notas musicais. Com uma sucessão de sons ritmados e organizados, proporcionam um sentido musical para quem está escutando. Por meio da melodia, pode se reconhecer as músicas com um simples assovio.

Para se construir uma melodia, é preciso organizar as notas musicais com duração, intensidade e altura. Quanto mais simples, mais fácil será a memorização da melodia (WISNIK, 1989, p. 65).

RITMO

Leinig (2008), diz que o ritmo é que vai ditar o tempo musical e estilo de música. Por meio da duração de cada som, é possível dar ritmo para a música. A acentuação se destaca neste elemento, ela faz marcação regular entre a sucessão de sons fortes e fracos, dividido em porções de valor chamadas compassos (LEINIG, 2008, p. 39).

HARMONIA

Wisnik (1989), afirma que quando dois ou mais sons são reproduzidos simultaneamente, pro-

duzindo um acorde, são chamados de harmonia. Existem duas maneiras de se referir a harmonia: para se referir à seleção de notas que compõem determinado acorde (formação), e em sentido amplo, para descrever o desenrolar ou a progressão dos acordes durante toda uma composição (WISNIK, 1989, p. 67).

EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com algumas culturas históricas, o nascimento de uma criança com deficiência, é motivo para que os pais e toda família sintam-se constrangidos e humilhados diante da sociedade, e por isso escondem essa criança, privando-a de todos os direitos e chances que favorecem o seu desenvolvimento regular (CANADA, 2000 apud WILLIAMS, 2003, p. 147).

Os gregos, para manter sua cultura que valorizava o físico belo, forte, saudável e guerreiro, incitavam os pais a matarem os filhos, caso eles nascessem com alguma deficiência, pois estes não estariam dentro dos padrões estabelecidos na cultura da época (CRUZ; SILVA; ALVES, 2007). No Egito antigo, as pessoas com deficiência "serviam como atrações em circos ou eram usados pelos sacerdotes para estudos e treinamentos de cirurgias" (SCHEWINSKY, 2004, p. 8). A sociedade romana também preconizava em sua cultura, um corpo belo e perfeito, eliminando os deficientes que eram considerados monstros. Com o Cristianismo, os deficientes passaram a serem vistos como "criaturas de Deus" e eram amparados pela lei de Constantino em 315 d. c. (SCHEWINSKY, 2004), porém a violência aos deficientes não parou por aí.

Desde muito antes da Inquisição Católica, havia o costume de relacionar a deficiência como algo que não é possível de se explicar pela natureza humana, ou seja, era algo sobrenatural, sendo atribuídas a estas pessoas qualidades próprias do mal, tornando-os susceptíveis a torturas e morte, como forma de reparação dos pecados, ideia reforçada com a inquisição. Na Idade Média essa convicção referente aos deficientes, de que representavam maus espíritos, se fortaleceu, "concebendo-se a deficiência como obra e intervenção direta de Deus ou de outros seres superiores" (SEED, 2006, p. 17). Instalou-se então, um "período de segregação" (SEED, 2006, p. 20), isto pelo fato de muitos deficientes serem isolados/retidos em lugares distantes das outras pessoas, a fim de proteger a sociedade.

No Brasil as instituições designadas a atender as pessoas com deficiência, que eram vistas como lugares para segregação, ou seja, de isolamento, separação destes da sociedade, começam a serem vistas de outra forma, com a perspectiva da "integração/segregação" (OMOTE, 1999, p. 4) por volta da década de 70. Houve varias experiências equivocadas de tentar efetivar a integração, tendo como objetivo principal a normalização (movimento que tem o objetivo de oportunizar aos deficientes condições de vida parecidas com as das outras pessoas), porém, com tantos enganos de interpretação sobre o assunto, acabou por tentar normalizar ao invés do proposto, ou seja, os deficientes eram incentivados a se comportarem como normais, não deixando evidenciar sua deficiência (OMOTE, 1999):

> Qualquer que seja o nome utilizado – normalização, integração ou inclusão – na realidade, o que se pretende é, certamente, construir uma sociedade capaz de ofere-

> cer a todos os seus cidadãos condições de existência plena e digna, independentemente de suas posses, antecedentes culturais e étnicos, credo religioso, ideologia, idade e gênero, condições incapacitadoras, etc. Essa sociedade inclusiva não pode ser construída, ignorando-se a infinidade de diferenças que as pessoas apresentam umas em relação a outras (OMOTE, 1999, p. 9).

Mesmo com essas intenções, muitas das experiências integracionistas, acabaram demonstrando que apesar dessas pessoas estarem "incluídas" nas classes comuns, eram excluídas e isoladas pelos colegas.

Apesar de, ao longo da história, os deficientes terem conquistado direitos, como o direito à vida, educação, dignidade e respeito, podendo participar da mesma escola e até classe de crianças consideradas normais (OMOTE, 1999).

Um marco na história da conquista dos deficientes por direitos é a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que garante o direito a educação e a inclusão das crianças com deficiência na rede regular de ensino, assegurando que as escolas devem planejar formas didáticas e pedagógicas que possam garantir a aprendizagem desses alunos. A Declaração ainda prevê, no tópico sobre Estrutura de ação em Educação especial, no parágrafo 2 que:

> "Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto eles possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças" (UNESCO, 1994, p. 3).

Segundo a UNESCO (1994), é aconselhável que se adote os fundamentos da educação inclusiva, seja em aspecto legal ou político, garantindo a vaga de todas as crianças no ensino regular, não importando suas condições intelectuais, físicas etc.

Outro avanço um pouco mais recente é a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2001), reafirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades que as outras, e que não podem ser sujeitas a nenhuma forma de discriminação com base em sua deficiência, e estes direitos vem da "dignidade e igualdade que são inerentes a todo ser humano" (BRASIL, 2001, s/p.). A Convenção ainda define um conceito da discriminação citada acima,

> O termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001, art. I, parágrafo 2).

De acordo com a Convenção (BRASIL, 2001) e a Declaração (UNESCO, 1994), as crianças com deficiência têm o direito, como qualquer pessoa, de não serem discriminadas e nem privadas da vida social, bem como o direito de serem inclusas no ensino regular e terem suas necessidades atendidas. Assim, este artigo aborda sobre a utilização da música como ferramenta pedagógica, pois todos tem a capacidade de aprender independentemente da condição física ou intelectual.

A MÚSICA NO ENSINO INFANTIL COM ALUNOS DE INCLUSÃO

Desde bebê, o ser humano percebe um importante instrumento musical que é a voz, ouvindo o cuidador cantando ou fazendo arrulhos para chamar a atenção, ou tentando imitar os sons que ouve. Desde pequenos todos estão em contato com um universo sonoro como se destaca: [...] pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referencia afetiva para eles (BRITO, 2003, p. 35).

Nogueira (2006) afirma que os brinquedos musicais fazem parte do cotidiano das crianças desde muito cedo, é por meio dos acalantos, parlendas, dos brinquedos ritmados entre a mãe e o bebê, que se estabelecem as primeiras experiências lúdico-musicais. Mais tarde, incorporam-se outros tipos de brincadeiras musicais, cada vez mais dinâmicas e elaboradas, assim a audição das crianças vai se aprimorando, num processo sempre evolutivo. Este processo tende a se intensificar com meios de comunicação, o que acontece hoje em dia com o uso de celulares e televisão para entreter as crianças.

A humanidade já nasceu usando sons vocais como música, depois de muito tempo é que o homem aprimorou e desenvolveu instrumentos variados para acompanhar, assim a música foi evoluindo. Por meio da música pode-se perceber costumes, distinguir gostos, pois ela é linguagem que expressa subjetividade, assim como os ritmos musicais.

Essa subjetividade faz com que cada ser humano interprete determinada música de uma forma, traduzindo sentimentos, sensações e lembranças. Cada som faz as pessoas pensarem, criarem laços emocionais e afetivos, a música ajuda a manifestar tristeza, alegria, calma e etc.:

> A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, dançar, chorar os mortos e conclamar o povo a lutar, o que remonta a sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios de cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais. (BRASIL,1998, p. 47.

Ao estudar a história da música na humanidade percebe-se que ela estava presente em festas, rituais, homenagens e louvores mesmo só com o uso vocal. Ela promove a participação do ser humano na sociedade, mesmo sem ter afinação as pessoas cantam para se comunicar: Propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente (Snyders, 1992, p. 14).

Na Educação, a música vem sendo vista como ornamental ou tratada de forma pouco efetiva. Já na educação Inclusiva, a música pode ser mediadora para a aprendizagem de variados temas. Borges (1994) afirma que a relação das crianças com a música acontece desde muito cedo, sendo facilmente comprovada nas reações de prazer que as mesmas apresentam ao serem embaladas, às cantigas de ninar, nos primeiros momentos de dança, independentemente do contexto histórico-cultural em que estejam inseridas.

Oliveira, Bernardes e Rodrigues (1998) dizem que as crianças, mesmo antes de aprenderem a falar, se expressam por meio de movimentos, sons e ritmos. As autoras também afirmam que a

convivência com diferentes sons e ruídos é de suma importância, pois eles são descobertas e despertam a exploração do diferente. Elas ainda afirmam que a descoberta de ritmos e sons se dá por meio do próprio corpo e do ambiente ao redor. Pode ser criativo, cada ser humano rompe com os esquemas repetidos de experiências anteriores criando e explorando novos caminhos:

> Quando a criança escuta música, ela se concentra e tende a acompanha-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando-a. É importante que nós, educadores, valorizemos o ato de criação da criança, para que ele seja significativo no seu contexto de desenvolvimento (OLIVEIRA, BERNARDES e RODRIGUEZ, 1998, p. 104).

Jeandot (1993) confirma esta teoria quando relata que a receptividade à música é um fenômeno corporal. Ela ainda afirma que a criança quando nasce começa a ter contato com um universo sonoro que se localiza em torno dela, ou seja, sons produzidos pelos objetos e seres vivos. Tornando a relação com a música instantânea. A autora ainda afirma que a criança relaciona a música com manifestações corporais, ou seja, palmas, sapateados, volteios com a cabeça, danças ou gestos, assim este ser constrói a relação da música com a construção do próprio conhecimento, mesmo ela tendo limitações.

Jeandot (1993) salienta que é possível constatar a influência da música sobre a criança. É por isso que os jogos ritmados devem ser incentivados desde muito cedo, descreve etapas que as crianças desenvolvem em relação à música:

> • 2 anos, a criança é capaz de cantar versos soltos , fragmentos de canções, geralmente fora do tom. Reconhece algumas melodias e cantores. Gosta de movimentos rítmicos em rede, cadeira de balanço, etc.;
>
> • 3 anos, a criança consegue reproduzir canções inteiras, embora geralmente fora do tom. Tem menos inibição para cantar em grupo. Reconhece várias melodias. Começa a fazer coincidir os tons simples de seu canto com as músicas ouvidas. Tenta tocar instrumentos musicais. Gosta de participar de grupos rítmicos: marcha, pula, caminha corre, seguindo o compasso da música;
>
> • 4 anos, a criança progride no controle da voz. Participa com facilidade de jogos simples, cantados. Interessa-se muito em dramatizar as canções. Cria pequenas músicas durante a brincadeira;
>
> • 5 anos, a criança entoa mais facilmente e consegue cantar melodias inteiras. Reconhece e gosta de um extenso repertório musical. Consegue sincronizar os movimentos da mão ou do pé com a música. Reproduz os tons simples de ré até dó superior. Consegue pular em um só pé e dançar conforme o ritmo da música. Percebe a diferença dos diversos timbres (vozes, objetos, instrumentos), dos sons graves e agudos, além da variação de intensidade (forte e fraca);
>
> • 6 anos, a criança percebe sons ascendentes e descendentes. Identifica as fórmulas rítmicas, os fraseados musicais, as variações de andamento e a duração dos valores sonoros. Adapta palavras sobre ritmos ou trecho musical já conhecido. Acompanha e repete uma sequencia rítmica;
>
> • 7 anos, a criança expõe e defende suas ideias. Ouve em silêncio, acompanhando a melodia e o ritmo da música. Canta acentuando a tônica das palavras. Bate as pulsações rítmicas com as mãos, enquanto o pé acentua o tempo mais forte. Distinguem ritmos populares – baião, rock, samba, marcha, valsa –, expressando-se com o corpo, criando gestos livremente, segundo esse ritmo. Produz pequenas melodias (compostas de perguntas e respostas) segundo uma fórmula rítmica. Interpreta músicas com expressão e dinâmica;
>
> • 8 anos, a criança é mais rápida em suas próprias reações e também compreende

> melhor as dos demais. Percebe e distingue com segurança os elementos rítmicos, criando frases rítmicas;
>
> • 9 anos, a criança adquire maior domínio de si mesma. Gosta muito de conversar. É capaz de distinguir os elementos da música: melodia, ritmo, harmonia. Percebe o fraseado musical. Lê, interpreta e responde a fórmulas rítmicas;
>
> • 10 anos, a criança facilmente cria sonoplastias para histórias e trilhas sonoras para novelas. Canta a duas ou três vozes. Gosta de cantar, mas não canções pueris. Escuta discos com entusiasmo, principalmente de músicas mais tocadas na televisão e no rádio;
>
> • a partir de 11 anos, o entusiasmo é o traço mais característico. Facilmente a criança perde sua própria identidade em função do grupo. As tarefas coletivas a atraem. É a época de montar ópera, criar uma obra musical em conjunto. Os debates, no nível analítico, aumentam. Ouve com facilidade tanto a música popular quanto a clássica. Gosta muito de música americana. (JEANDOT, 1993, p. 63-64).

A autora ainda ressalta que estas características variam de criança para criança, sendo que o desenvolvimento pode ser acelerado por mediações feitas com músicas e atendendo as especificidades de cada aluno. Assim, é importante que o professor perceba a música em sua totalidade como por exemplo: elementos melódicos e etc.

O referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ressalta a importância do trabalho com a música no ensino Infantil, pois é um meio excelente para desenvolver a expressão, o equilíbrio e a autoestima dos alunos.

De acordo do RCNEI (1998), a música é um importante instrumento a ser utilizada no desenvolvimento da criança, ela contribui para a socialização e integração entre elas, promovendo momentos de aprendizagens e descontração, ainda é uma forma de expressar as emoções e assim adquirir conhecimentos para melhorar o desenvolvimento contribuindo para um pleno desenvolvimento dentro e fora da sala de aula. Conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, destaca-se que:

> O trabalho com música deve considerar, portanto que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (Brasil, 1998, p.49).

Para se trabalhar com músicas em sala de aula com alunos ditos “normais” ou de inclusão contemplando o conteúdo proposto, o professor deve se atentar aos objetivos, pois como a cultura brasileira é heterogênea deve-se valorizar toda tradição e ritmos. É de responsabilidade do educador, que é o modelo de imitação da criança, ser crítico e reflexivo quanto ao trabalho que deve ser desenvolvido e apreciado por todos. Nesse sentido deve-se trabalhar a música de diversas formas, incluindo cantos, parlendas, cantigas de roda, brincadeiras de roda, hora do conto com história cantada, além de realizar pesquisas juntamente com a família, e trazer para a socialização com a turma, incluindo instrumentos musicais, como por exemplo a confecção dos mesmos (Habermas, 1990, p. 85).

A música tem como objetivo incentivar a criatividade, já que para as crianças é oferecido pouco espaço para criar e a música é um caminho muito fértil para tal prática. Nesse sentido, a prática da música dentro das escolas, principalmente na educação infantil é considerada além de ser uma aprendizagem significativa, um olhar reflexivo para as práticas com aprendizagens valorizando a

diversidade do aluno e seu espaço de vivencia. Também, enfatiza que no espaço escolar:

> A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento. (Rosa, 1990, p.22-23).

A criança, quando estimulada, desenvolve todos os seus sentidos, ampliando suas aprendizagens por meio do seu corpo, produzindo e reproduzindo o que aprendeu, por exemplo desenvolve habilidades sonoras, atenção, concentração, estabelecendo relação com o meio em que se encontra:

> A estimulação é fundamental no desenvolvimento de um bebê, pois, ele nasce com muitas habilidades motoras, mas para essas se aprimorarem, se desenvolverem é preciso que ele vivencie coisas novas, que ele seja estimulado a conhecer o mundo novo. Uma criança vai se descobrindo muito mais rápido e eficazmente se estimuladas desde cedo (Lopes et al., 2010, p.13).

Chiarelli (2005) considera que o processo de construção musical, é caracterizada pela exploração do universo sonoro:

> Por isso, é fundamental fazer uso de atividades de musicalização que explorem o universo sonoro, levando as crianças a ouvir com atenção, analisando, comparando os sons e buscando identificar as diferentes fontes sonoras. Isso irá desenvolver sua capacidade auditiva, exercitar a atenção, concentração e a capacidade de análise e seleção de sons (Chiarelli, 2005, p.5).

A interação das crianças na educação infantil por meio da música propõe uma aprendizagem significativa e construtiva. Logo, o quanto antes a criança for incentivada a criar, produzir, melhor se para a sua formação, tanto social como escolar.

> inestimável benefício para a formação, o desenvolvimento, o equilíbrio da personalidade da criança e do adolescente; o acesso à música constitui-se nas possibilidades de criar, de interpretar ou de ouvir, que podem ser estimuladas, desenvolvidas e educadas (FORQUIN e GAGNARD, 1982 apud NICOLAU, 1997, p. 251).

Paschoal e Zamberlan (2005) também tratam sobre a importância do papel do professor como organizador do espaço da educação Infantil, assim como das fontes sonoras e materiais a serem explorados como instrumentos. Além da competência técnica, o professor deve ser criativo. A necessidade de criar é comum a todas as crianças, que, ao interagirem com o mundo, constroem seu conhecimento. “O educador não deve perder a oportunidade de aproveitar essa disposição” (JEANDOT, 1993. p. 133).

A autora (1993) também afirma que da mesma forma que a linguagem, cada grupo social possui expressão própria, mas na música isso não pode ocorrer, cabe ao professor transmitir não apenas cultura musical própria, mas sim que investigue e insira o universo musical ao qual a criança faça parte, incentivando assim, a criação de novas expressões musicais.

No entanto, Borges (1994) afirma que é comum se deparar com salas na educação Infantil com atividades musicais limitadas à reprodução de cantigas com o intuito didático, esquecendo-se do lado emocional, e para que isso aconteça, é necessário que o professor seja sensível à expressão musical e isso não significa que ele deva ser especialista, mas sim como o grupo de alunos pode reagir a determinada canção.

O espaço escolar faz a promoção de mudanças de como o ensino é concebido e conduzido, onde haja compartilhamento de vivências entre os alunos, ao passo que ocorra práticas interativas e estas sejam embasadas no respeito as especificidades de cada aluno, visando a construção de um aprendizado consistente; pois bem, não é isto que ocorre na maioria das escolas, principalmente com pessoas que apresentam alguma deficiência.

Houve muitos avanços na inclusão, no entanto, há um longo caminho a se percorrer para que esta inclusão seja efetiva, muitas escolas pensam na inclusão apenas como social.

Ressalta-se neste atendimento a relevância dos professores estarem conscientes das necessidades destes alunos. Captando suas especificidades e capacidades. Assim sendo, precisa-se quebrar o paradigma que todos os alunos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo. Cada ser humano é único. Para que a inclusão dos alunos do ensino infantil ocorra é necessário pautar a educação deles em construção do conhecimento relevante. Não “uniformizado” ou “engessado”. Cada pessoa tem aptidões diversificadas.

A escola como espaço democrático não pode apenas rotular, tem que oportunizar a aprendizagem para todos.

Benczik e Bromberg (2003, p.209) diz que na escola deve-se:

> 1) Estabelecer uma rotina diária clara, com períodos de descanso definidos. Usar reforços visuais e auditivos para definir e manter essas regras e expectativas, como calendários, cartazes e músicas. As instruções devem ser dadas de forma direta, clara e curta. 2) Estabelecer consequências razoáveis e realistas para o não cumprimento de tarefas e das regras combinadas [...] 3) Focalizar mais o processo (compreensão de um conceito) que o produto (concluir 50 exercícios. Certificar-se que as atividades são estimuladoras e que os alunos compreendem a relevância da lição. 4) Adotar uma atitude positiva, como elogios e recompensa para comportamento adequados.

SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Nóvoa (1997, p. 25) diz que a formação do professor deve ser estimuladora na perspectiva crítico-reflexiva e que deve fornecer os meios para facilitar as dinâmicas de autoformação participada, assim o professor será capaz de atuar em salas de aulas.

A formação do professor deve valorizar paradigmas que os preparem para assumirem a responsabilidade na participação e implementação de políticas públicas que visem um melhor atendimento dos alunos. “a lógica da racionalidade técnica opõem-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (NÓVOA, 1997, p. 26).

O autor ainda afirma que deve-se diversificar os modelos e práticas de formação, criando novas relações dos professores com o saber científico e pedagógico, sem deixar de considerar a experimentação, inovação e ação reflexiva.

Assim, o “processo de formação dos professores deve começar pelo estudo e análise do ato de ensinar” (YNGER, 1986 apud GÓMEZ, 1997, p. 111) sendo que a prática deve ser considerada

eixo central na formação dos professores.

Já Cunha (2001) afirma que o conhecimento do professor é construído no próprio cotidiano, no entanto, ele não é apenas o resultado da vida na escola, visto que há outros espaços frequentados, assim esquecendo-se na prática de elementos próprios do domínio escolar.

Tardif (2002) conclui que o principal desafio na formação dos professores está na elaboração do currículo, no qual haja espaço maior para o saber dos próprios, este saber entendido como conhecimentos, habilidades, competências e atitudes, tudo isso não pode ser desvinculado das outras esferas do ensino e nem do estudo diário do próprio trabalho.

Refletindo então sobre isto, é possível perceber o desafio que recai nos professores em geral, principalmente os da Educação Infantil com alunos de inclusão e nos formadores que precisam se atualizar constantemente no que diz respeito às novas tendências e práticas da sociedade moderna.

Schmitz e Maciel (2003) concordam que o ambiente escolar deve ser acolhedor onde as crianças possam vivenciar e praticar aspectos da própria personalidade em formação e que deve criar este ambiente é o professor. Assim a formação deste não deve ser centrada apenas em conteúdos formais, mas também em interagir, respeitar e compreender os hábitos dos alunos.

> ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com as demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a integração entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores (BRASIL, 1998, p.56).

A Educação Infantil tem sido bem discutida ao longo dos anos, mas há ainda um longo caminho a percorrer. Na LDB (Lei de Diretrizes e bases) observa-se alguns pontos sobre a formação dos professores, mas são ainda muito vagos. Monteiro e Marques (2004) afirmam que as universidades e faculdades desempenham um papel muito descompromissado na formação destes profissionais, ainda mais os que terão que lidar com as crianças pequenas. Estas autoras salientam dois pontos: a má formação dos profissionais que já estão na ativa e não tem subsídios teóricos que ajudem-nos na prática reflexiva sobre seu próprio desempenho e o desenvolvimento da criança e a formação acadêmica oferecida hoje em dia que distancia as teorias da prática.

> tendo também uma formação deficitária, uma vez que saem da faculdade se o conhecimento do cotidiano das creches, com um aluno idealizados, com uma família pensada dentro de padrões de uma estrutura de classe média alta, que não coincidem com a diversidade de sujeitos e situações com as quais deverá trabalhar (MONTEIRO E MARQUES, 2004, p.208).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na escola que se dá a socialização que amplia as capacidades humanas e a formação do sujeito, habilitando as pessoas a construírem seu próprio conhecimento que fortalece a sociedade. Assim sendo, considerando-se a escola como ponto focal da construção de conhecimento e não de reprodução do mesmo, a música leva o aluno a se construir como sujeito, especialmente na educação

infantil, pois é onde acontece a interação.

A música na educação Infantil ajuda os alunos de inclusão a se adaptarem melhor, esta metodologia não pode ter papel só de intervenção pedagógica ou só de recreação, é por meio dela que pode-se construir variados saberes, cabe ao professor inserir seus aprendizados teóricos na rotina de cada criança, para que com isso ajude o aluno se desenvolver plenamente, mesmo os alunos que tenham qualquer limitação.

Esta tarefa não é fácil por inúmeras questões já destacadas acima. Mas uma prática reflexiva ajuda bastante. As crianças já não são adultos em miniatura esperando o caráter se desenvolver, eles aprendem brincando, ouvindo histórias, nas interações com os colegas e outros professores, enfim com situações proporcionadas no dia-a-dia.

A educação não evoluirá sozinha, a participação de toda a comunidade se faz necessária, para que juntos fortaleçam o poder social e maior participação na democracia. O professor precisa de formação e momentos de estudos e reflexão sobre a própria prática. As universidades e faculdades precisam oferecer cursos melhores que habilitem para colocar em prática o melhor trabalho e desenvolver as melhores ações. por outro lado tem se também a desvalorização da categoria por meio dos governos, que vem a educação como inimiga dos planos políticos.

Muitas vezes, em escolas de periferia e públicas, encontra-se salas de aulas sem lousa, cadeiras apropriadas para a idade do aluno, falta todo tipo de material, acessibilidade e profissionais que nem terminaram os estudos ainda. Assim fica difícil implementar a música como instrumento motivador de aprendizagem.

O conhecimento quando descoberto, produz frutos de bons exemplos e deixa marcas significantes. A sociedade brasileira precisa redescobrir a escola.

REFERÊNCIAS

BORGES, T. M. M.. **A criança em idade pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

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

_____. Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei no 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, T. de A. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e Seus Pais**. Tradução: Raquel Mendes. 2. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CHIARELLI. L. K. M. **A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser**. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Revista Recre@rte Nº3 Junho 2005.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 13ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

DAHLHAUS, C.;EGGEBRECHT H. H. **Que é a música?** Edições Texto & Grafia, Ltda, 2009.

GILIOLI, R. de S. P. **Educação musical antes e depois de Villa-Lobos e os registros sonoros de uma época**. Fundação Biblioteca Nacional. Ministério da Cultura. Programa Nacional de Apoio à Pesquisa, 2008.

GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

GUIMARÃES, A. **Inclusão que funciona**. Nova Escola: A revista do professor, São Paulo, n. 165, p. 42-47, set. 2003.

HABERMAS, J. **Pensamento Pós-metafísico**. Trad. Flávio Breno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

LEINIG, C. E. **A música e a ciência se encontram: um estudo integrado entre a música, a ciência e a musicoterapia**. Curitiba: Juruá, 2008.

LOPES, V.P.; RODRIGUES, L.P.; MAIA, J.A.R.; MALINA, R.M. **Motor coordination as predictor of physical activity in childhood**. Scandinavian Journal of Medicine e Science in Sports, 2010.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas**. 5. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MONTEIRO, S. da S.; MARQUES, L. P. **Formação em contexto de profissionais da educação infantil: impasses e perspectivas**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 12., 2004, Curitiba. Anais. Curitiba: Champagnat. 2004, p. 2078- 2088.

, R. A. **Estudo do possível piagetiano em ambientes informatizados: é possível inovar em EAD utilizando recursos telemáticos**. Porto Alegre: UFRGS. Mimeo, 1999.

NICOLAU, M. L. M. **A educação pré-escolar: fundamentos e didática**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

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: 20 jul. 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.). **Os professores e sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

OLIVEIRA, M. de S. L.; BERNARDES, M. J.; RODRIGUEZ, M. A. M. A música na creche. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et all (Orgs.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 103-104.

PASCHOAL, J. D.; ZAMBERLAN, M. A. T. O lúdico e a criança no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ZAMBERLAN, M. A. T. (Org.). **Educação infantil: subsídios teóricos e práticas investigativas**. Londrina: CDI, 2005. p. 31-46.

PIAGET, J. **Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget**. São Paulo: UNESP, 2009.

ROSA, N. S. S. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.

SCHMITZ, E. F.; MACIEL, C. **Formação do educador para a educação infantil**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. 3., 2003, São Leopoldo. Anais. São Leopoldo: Unisinos. 2003, s/p.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Editora Cortez, 3.ed. 1999

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TREVISAN; MOURA, I. C. **Musicalizando crianças**. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

WEIGEL, A. M. G. **Brincando de Música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

WERNECK, C. **Muito prazer eu existo**. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. 2. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZAGONEL, B. **Pausa para ouvir música: um jeito fácil e agradável de ouvir música clássica**. Curitiba: Editora Instituto Memória, 2008.

A MÚSICA POPULAR NA ESCOLA

JOSÉ JEFERSON DA SILVA RAMOS
Curso Técnico em Magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM III - Itaquera; Graduação em História na Universidade de Guarulhos (UNG); Graduação em Pedagogia na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID); Pós-graduação em Educação para Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID); Curso de Percussão Popular na Oficina Cultural Volpi; Curso Roda em Roda orientado por Teca Alencar; Curso Brincar: o brinquedo e a brincadeira na infância na Coordenadoria do CENP; Educador social da rede Marista da Educação; Membro do Cordão Folclórico de Itaquera Sucatas Ambulantes; Professor de Ensino Fundamental de História na E. Joaquim Silvério Gomes dos Reis e Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) na EMEI Mário Graciotti.

RESUMO

O presente estudo visa identificar a importância da música popular no âmbito escolar. A humanidade construiu um patrimônio cultural que deveria ser mais explorado nas instituições escolar. O Brasil possui grande diversidade cultural e as escolas podem ser um espaço propício em sua divulgação. A cultura é uma temática com muita relevância social, por meio do patrimônio cultural , a música popular constitui-se como um recurso de grande valor para ser utilizado nos projetos educativos. Na presente pesquisa, destacou o Samba de Bumbo como uma alusão para ser estudada em todas as etapas escolares. Trata-se de uma referência cultural que poderá atingir um público variado, desde crianças pequenas até adolescentes. A origem desse gênero musical é africana e exerceu muita influência na formação cultural das cidades paulistas. São eventos importantes para se comemorar nas escolas do Estado de São Paulo como um estudo da cultura local. Organizou-se os dados do presente artigo por meio de uma revisão bibliográfica e uma pesquisa descritiva. Concluiu-se a importância de se trabalhar no espaço escolar com projetos de resgate das tradições e costumes transmitidos de geração em geração.

Palavras-chave: Diversidade Cultural; Escola; Cultura Popular; Música Popular; Samba de Bumbo.

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país com grande diversidade cultural. Os saberes construídos pelo povo possuem um potencial imenso a serem explorados nos âmbitos escolares em todas as etapas de ensino. A Educação é um espaço para romper o etnocentrismo sociocultural e expandir o conhecimento da cultura popular. Dessa forma, ao reconhecer os parâmetros culturais de toda a população, a escola trabalhará a multiplicidade das culturas na sociedade. O resgate deste repertório poderá ser apresentado por meio de manifestações como festas populares, folclóricas e eventos pertencentes à localidade.

Os educadores, ao abordarem o estudo sobre a cultura popular contribuirão na valorização e respeito das diferentes manifestações culturais. O trabalho com uma metodologia lúdica abre espaços para a construção das identidades sociais, explorando cada região brasileira em suas tradições, transmitidas de geração em geração.

A problemática do tema abordada delimitou-se a trabalhar a cultura popular por meio da música popular, destacando o Samba de Bumbo. Este gênero musical é referência no Estado de São Paulo, originou-se do povo africano desde o período Colonial e tem ainda grande relevância social para os aspectos históricos, sociológicos e culturais.

Apresentou-se, na presente pesquisa, algumas metodologias, realizadas pelo pesquisador em sua prática educativa, enfocando o Samba de Bumbo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Ilustrou-se, via suas experiências, a participação efetiva de crianças pequenas e adolescentes nestas atividades em festividades e em sala de aula.

Para fundamentar teoricamente, este estudo teve como objetivo geral: identificar a importância da música popular no âmbito escolar. Quanto aos objetivos específicos propôs: conhecer como trabalhar a diversidade cultural nas escolas; analisar a temática cultura popular e os possíveis projetos a serem realizadas dentro das instituições escolares e ilustrar o Samba de Bumbo como uma manifestação cultural valiosa para os alunos residentes no Estado de São Paulo. O caminho metodológico realizado para escrever esse trabalho deu-se por meio de um levantamento bibliográfico, via revisão de assunto. Elaborou-se uma pesquisa descritiva, os dados foram analisados, interpretados sem interferência do autor.

Em síntese, primeiramente, discutiu-se sobre a diversidade cultural e as implicações para se organizar uma proposta educacional com esta temática. Após, a cultura popular foi analisada como um instrumento para ser estudada nas escolas e, e por fim, exemplificou-se o Samba de Bumbo como um gênero musical muito importante para se resgatar na música popular.

DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO

Existe a necessidade de reconhecer a diversidade. De acordo com Neira (2010, p. 30), ela existe e atua de forma plural nos aspectos “da constatação das diferenças de classe social, etnia, idade, local de moradia, gênero, religião ou trajetória escolar, as quais permitem abordar a complexidade social e cultural da sociedade atual”. Precisa-se, portanto, evitar os pressupostos universalistas da experiência humana para abrir espaços às identidades sociais e culturais particulares.

As questões de multiculturalismo, poder, identidade e conhecimento, segundo Candau (2002), exercem grande significância para o processo de escolarização, pois o ato de ensinar deve cumprir o processo para viver em mundo que está cada vez globalizado, tecnológico e racialmente diverso, muito diferenciado de outras épocas históricas. Essa autora propõe características que deverão ser discutidas e abordadas no currículo escolar em todas as modalidades de ensino

Segundo a autora anteriormente citada, Candau (2002, p. 35), a instituição escolar está “construída sobre a afirmação de igualdade (de acesso, de formas de aprender e de ensinar), enfatizando uma base cultural comum a que todos os cidadãos e cidadãs deveriam ter acesso”. Esta articulação entre a igualdade e diferença deve ser feita, ao estabelecer uma base cultural comum e expressões de uma pluralidade social e cultural é, contemporaneamente, um grande desafio no espaço escolar.

De acordo com Morais e Velanga (2017, p. 301), para se compreender a multiplicidade de culturas na sociedade há a necessidade de assimilar a complexidade das interações estabelecidas entre “os sujeitos de identidades culturais diferentes”. Esta complexidade precisa que o sistema educacional rompa e ultrapasse o etnocentrismo sociocultural para não excluir os grupos sociais, que não pertencem aos grupos dominantes.

Moreira (2004, p.23), entretanto, afirma que a escola ainda não tem respeitado esse conhecimento e as experiências do grupo de pessoas, pertencentes a essa comunidade, cujos padrões culturais não estão relacionados com a cultura-padrão, arraigada “nos valores da cultura ocidental hegemônica”. Esse fato valida uma reflexão com sua base a questão de que as escolas ainda não reconhecem e não trazem para a sua prática os parâmetros representativos de populações, que não sem enquadram na concepção universalista de cultura.

Percebe-se que os pontos congruentes entre educação e cultura são um grande desafio para os educadores, pois a diversidade cultural é uma abordagem muito relevante na sociedade brasileira atualmente. Alerta-se também para um questionamento de qual é a função do campo educacional em uma realidade plural. Desse modo, abre-se um leque de possibilidade na pesquisa no cotidiano com os alunos dos diferentes universos culturais para se construir a sua própria identidade e cultura.

Cria-se uma grande problemática na contemporaneidade: como garantir o princípio de igualdade a partir do reconhecimento da diversidade, isto é, da equidade. Santos (1997) apresenta este ponto de investigação para refletir sobre o exercício dos direitos humanos universais no mundo globalizado e a implicação do conceito de cidadania em sociedades, em que os mecanismos de excludência atingem os setores mais crescentes, vitimizando parcelas de cada vez maiores de minorias sem direito à cidadania e anulando todo o processo cultural desta população.

Candau (2002) acrescenta um alerta a essas questões, quando adverte que tratamento igual não significa uniformizar, desrespeitar, padronizar e apagar as diferenças. O que se espera é uma igualdade pautada no diálogo entre os diferentes, que se possa explorar a riqueza provinda da pluralidade de tradições e culturas. No entanto, a diversidade cultural não pode ser um obstáculo para o êxito escolar e sim respeito às diferenças, um resgate das tradições e do repertório cultural.

A dimensão territorial brasileira é extensa e tem uma população numerosa e miscigenada. Apresenta-se uma vasta diversidade cultural, pois existe descendentes de europeus, africanos, asiáticos, índios e outros. Uma temática que deverá ser debatida nos espaços escolares para os alunos conhecerem o repertório cultural de cada região. Valorizar as origens das festas populares e folclóricas, as manifestações culturais, enfim, aguçar para o conhecimento dos costumes locais. Pode-se observar que os educadores precisam “promover nos alunos o sentimento de valorização cultural do país”. Reconhecer e respeitar as diferentes culturas, não se baseando somente em juízo de valores da classe dominante ou até dos meios de comunicação (OLIVEIRA, 2011).

Na foto 1, observa-se um trabalho realizado pelo pesquisador com estudantes do Ensino Fundamental em um momento de acolhimento nos primeiros dias de aula. Em sua proposta, a cultura popular é apresentada de forma lúdica e com o movimento de uma ciranda. Trata-se, portanto, de uma ação educativa, que facilita muito o diálogo e a participação efetiva dos alunos. Dessa forma,

com a exploração da música e da dança, trabalhou com essas linguagens para auxiliar o desenvolvimento global dos estudantes.

FIGURA 1 - MOMENTO DE ACOLHIMENTO E CIRANDA COM OS ALUNOS

FONTE: RAMOS, 2019.

Experiências como estas, relatadas pelo pesquisador, são excelentes modelos de práticas para que as instituições escolares explorem em suas rotinas. Elas possibilitam o acolhimento da visibilidade das crescentes diferenças de identidades e dos diversos contextos existentes na sociedade para contribuírem na construção de novos currículos.

INCENTIVO Á CULTURA POPULAR

Segundo Ikeda (2013), nos últimos anos, as culturas estão sendo atreladas às questões sobre globalização, multiculturalismo, pluralismo e outros temas ligados aos aspectos econômicos, industriais e cultural-cibernético-comunicacionais relacionados a pós-modernidade. No Brasil e outros países, após 1980, as atenções também enfocaram as questões ambientais “como se verificou na proliferação das Organizações não Governamentais (ONG), disseminadas sob a inspiração de eventos, como a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento”, eventos que aconteceram no Rio de Janeiro. Nesses acontecimentos foram incluídas sugestões de respeito às culturas tradicionais e à diferença cultural.

De acordo com Ikeda (2013), surgiram nesta época, a preocupação com o âmbito político-social assuntos relativos à pobreza, educação, saúde, moradia e ao direito à cultura. Movimento que trouxe discussões sobre inclusão social, cultura de resistência e outras nomenclaturas. Alguns desses eventos abordavam as culturas locais, étnicas e populares tradicionais.

Um destaque do autor acima citado, Ikeda (2013, p.173), são os fatos culturais que foram categorizados como patrimônio imaterial, de acordo com a Constituição Federal de 1988, que faz a inclusão de Patrimônio Cultural Brasileiro “os bens de natureza material e imaterial”, após dois anos é oficializado pelo Decreto n.º 3.551, de 04/08/2000, a instituição do Registro de Bens Culturais de

Natureza Imaterial.

Para se constituir os saberes populares buscou-se diferenciá-los da cultura de massa, da cultura urbana moderna, da cultura “erudita” e cultura indígena. Ikeda (2013), no entanto, argumenta que esse processo é difícil de definir, pois os conhecimentos que abarcam nas culturas populares tradicionais são diferenciados nas abordagens de forma, função e até significados, devido as diversas regiões e os grupos distintos. Em 1990, as expressões culturais tradicionais expandiram mais nos âmbitos da sociedade brasileira. Esse mesmo autor, Ikeda (2013), aponta dois conceitos mundiais sobre cultura popular:

> No primeiro, o conjunto de criações (vários fatos), emanação comunitária, embasamento na tradição, expressão de grupo ou individual, reconhecimento comunitário, expressão de identidade e transmissão oral, incluindo-se vários exemplos de fenômenos culturais, que são abarcados na definição aos quais se podem acrescentar muitos mais. No segundo, ressaltam-se os aspectos intangíveis da cultura, além dos seus correspondentes resultados materiais e os espaços físicos onde ocorrem.

Destaca-se que esses saberes da cultura popular deveriam ser divulgados e expandidos no espaço escolar. Nas escolas é de fundamental importância a preservação e transmissão desses saberes, pois estes são um “potencial da cultura para a construção” de identidade de grupo e mostram a importância “de reconhecer a memória e dar continuidade a tradições” (IKEDA, 2019, p.1). Dessa forma, expandir várias manifestações culturais como: danças, músicas, lendas, brincadeiras tradicionais, construídas e transmitidas oralmente no convívio de todas as gerações.

Ao conhecer esse repertório cultural, os alunos terão mais conhecimento sobre as formas que a comunidade construiu sua história pautada em uma diversidade cultural, como promove o respeito às diferentes culturas e formas diferenciadas de vida. Esse conhecimento auxiliará também a construção da identidade e expansão da coletividade. Na figura 2, o pesquisador demonstra uma importante ação cultural na Rede Marista de Educação – Projeto Maracatu, grupo CHINFIM e Cordão Folclórico de Itaquera “Sucatas Ambulantes”. Ao lado, o Projeto BRINCARETA – Cultura Popular com crianças pequenas.

FIGURA 2 - PROJETO MARACATU e PROJETO BRINCARETA

FONTE: RAMOS, 2013; 2017.

Maracatu é um folguedo, isto é, uma dança popular de origem afro-brasileira. Originada do estado de Pernambuco, apresentada nas cidades de Olinda, Recife e Nazaré da Mata. A sua apresentação acontece no Carnaval, todo o movimento musical anima muito os foliões. São utilizados instrumentos de percussão, grandes tambores denominados de “alfaias”, tocados com “talabartes”, ou seja, baquetas especificas para o instrumento. Fornecem um ritmo ou batuque da música acompanhados com caixas ou tambores, ganzás e agogô (MERIEVERTON, 2021). Simões (1987, p. 1) ilustra como se realiza essa manifestação cultural: “o rei e a rainha desfilam sob um pálio e com uma boneca que é levada por ‘dama da corte’, cantando e dançando, ao som de instrumentos, geralmente, de percussão”. Outro destaque realizado, neste estudo, é o valor da música popular, especialmente, o Samba de Bumbo, transmitido de geração em geração e com grande interação nos aspectos históricos, sociológicos e culturais para ser atualmente explorado como um potencial cultural nas cidades do interior e da capital de São Paulo (BARROS, 2020).

RESGATE DA MÚSICA POPULAR NO ESPAÇO ESCOLAR

Para Jeandot (1997, p. 120), cada povo tem sua história musical. O repertório musical brasileiro é rico, pois a sua música popular foi desenvolvida por três raízes culturais: a negra, a europeia e a indígena, que ao interagirem criaram formas de representações. As primeiras manifestações, no Brasil, surgiram por volta de 1550, momento em que as plantações de cana e os engenhos de Pernambuco expandiam-se. Todo esse acervo musical era composto de “cantochão de missas, do hinário religioso católico, dos toques e fanfarras militares e das cantigas europeias (músicas dos colonizadores), de músicas rituais indígenas com os instrumentos de sopro, maracas e bate-pés”, além das músicas africanas, tocadas geralmente com instrumentos de percussão.

Paralelamente, em alguns momentos, existia como música sacra, elementos culturais dos colonizadores (cultura branca) com a cadência e o ritmo da cultura negra e pouca presença da influência indígena. O negro trouxe a congada, o congo, o baião, o maracatu, o coco, entre outros. Já a branca, o bumba-meu-boi, pastoril, fandango, balaio, frevo, chula e outras (JEANDOT, 1997).

O presente estudo destaca o samba, que, inicialmente, na África, foi denominado de samba-de-roda, evoluindo entre os negros e brancos. Foram aplicados outros nomes para ele, como: “lundu”, “xiba” e “batuque”. Iniciou-se na Bahia, mais tarde invadiu o Rio de Janeiro, sendo a música característica de quase toda a sua população, especialmente, os moradores dos morros.

Conforme Cauhy (2014,p.4), em São Paulo, o Samba de Bumbo, também conhecido como samba rural faz parte do repertório tradicional de algumas cidades, como: Pirapora, Santana de Parnaíba e a capital de São Paulo. Apresenta traços do “jongo” e do “batuque”, antecessores desse ritmo. As letras e “as melodias são singelas, funcionais e algumas tradicionais”, entretanto, às vezes, estruturadas de acordo a temática momentânea. A sua história começou:

> nas fazendas de café do interior paulista no século XIX, sendo introduzido na capital paulista na passagem do século XIX para o século XX, período em que ocorreu um forte movimento de migração de negros, escravos, vindos do interior para a cidade de São Paulo em busca de oportunidades de trabalho e melhores condições de vida. A origem do Samba de Bumbo no interior do Estado de São Paulo esteve con-

> dicionada à transferência de um grande contingente de negros, vindos diretamente da África para o porto do Rio de Janeiro, e levados para a região sudeste e sul do país entre os séculos XVIII e XIX (DIAS, 2008, p. 16).

Manzatti (2005) relata que essa expressão cultural pode ser considerada filiada ao batuque, pois o Samba de Bumbo teve origem nos batuques, que estavam mais concentrados na região oeste do Estado de São Paulo, fazia parte das antigas rotas dos Bandeirantes, via rio Tietê (atualmente, as margens da Rodovia Castelo Branco para o caminho do Estado de Goiás, também Mato Grosso). O surgimento do Samba de Bumbo nesta região paulista foi o momento da vinda de muitos negros da África para o trabalho nas lavouras de café.

Desse modo, o Samba de Bumbo se desenvolve, contemporaneamente, em diversas cidades do interior de São Paulo e tem uma expressiva atuação nos festejos das localidades. Segundo Magnin e Marins (2017, p.3), ele pode ser denominado também de Samba Rural Paulista "é uma manifestação típica da região central do estado de São Paulo, praticada hoje nas cidades de Piracicaba, Santana de Parnaíba, Pirapora do Bom Jesus, Mauá, Quadra, Campinas e Vinhedo".

Para Benedito (2008), o Samba de Bumbo é uma expressão cultural estudada por muitos estudiosos, pois como manifestação cultural é uma referência para ser divulgada como repertório desta localidade. Mario de Andrade, em 1937, denominou-o de Samba Rural. Um gênero musical que possui padrões sonoros próprios. O instrumento bumbo tem grande destaque, pois troca de lugar com os tambores de tronco, oferecendo um ritmo diferenciado, ainda é o centro para os participantes. Manzatti (2005, p. 20) argumenta: "alguns sambistas atribuem ao Bumbo forças religiosas ou sobrenaturais, relação idêntica à construída com os atabaques nos cultos afro-brasileiros e, antes disso, com todos os tambores mestres das danças afro-brasileiras ancestrais".

Para resgatar todas estas manifestações culturais dentro do espaço escolar é preciso que os educadores estabeleçam como objetivo nos projetos pedagógicos de cada escola a relevância social de trabalhar com essa temática. Desde a Educação Infantil pode ser desenvolver atividades para que as crianças conheçam as raízes culturais da sua localidade. Por meio de ações lúdicas, as escolas poderão abordar estas questões para as crianças pequenas expandirem seus saberes culturais. O Projeto Brincante, realizado pelo pesquisador em 2017, trouxe o Samba de Bumbo como uma experiência, em que elas puderam conhecer o ritmo desse gênero musical, dançar ao som do batuque dos instrumentos e explorar o bumbo como um equipamento sonoro de percussão especial nesse gênero musical.

Outra vivência, que foi explorada pelo pesquisador, foi a apresentação em Santana de Parnaíba do Cordão Vovô da Serra de Japi conjuntamente com o Cordão Folclórico de Itaquera "Sucatas Ambulantes", evento que as crianças e os pais participaram efetivamente da festividade. Os adolescentes também poderão ter uma ação educativa de exploração da cultura e resistência urbana. Na figura 3, demonstra-se momentos especiais de riqueza da expressividade que esses eventos trazem para o incentivo e conhecimentos dos alunos sobre a música popular, em especial, o Samba de Bumbo.

FIGURA 3 - APRESENTAÇÃO MUSICAL PARA OS ALUNOS DO SAMBA DE BUMBO

FONTE: RAMOS, 2016; 2018.

Para se organizar um currículo na Educação Básica, segundo o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é necessário que todas as modalidades de ensino se adequem às novas demandas e à problemática social da atualidade. Para isso, é indispensável se elaborar uma proposta pedagógica, que valorize o conhecimento da humanidade construído historicamente, valorizando as diversas manifestações artísticas e culturais da localidade dos alunos e do mundo. Além de contribuir para o resgate, a diversidade e os saberes culturais e ser um fator fundamental para se formar a cidadania dos estudantes e torná-los público-alvo nessa produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para incentivar as ações educativas sobre a diversidade cultural, que existe nas regiões brasileiras, faz necessário organizar projetos sobre a cultura popular em todos os âmbitos escolares. A música é uma referência para toda a população. As raízes do samba é uma temática essencial para a construção da identidade cultural.

Verificou-se que a música popular é um instrumento fundamental para se trabalhar a cultura popular nas escolas. Por meio do resgate do repertório musical do Samba de Bumbo, que tem origem na tradição africana, os educadores terão um recurso para expandir os saberes culturais dos estudantes, especialmente, no Estado de São Paulo.

Cabe às escolas discutirem em seu projeto pedagógico metas, que valorizem a cultura popular e os conhecimentos oriundos da Humanidade. Cada localidade tem uma estrutura de costumes e tradições, que precisam ser divulgadas de geração em geração. Os alunos ao conhecerem esses assuntos formarão a sua cidadania.

Pensou-se para autenticar as experiências culturais, os projetos realizados pelo pesquisador com crianças pequenas e adolescentes. A proposta de um trabalho diferenciado visou trazer como eventos, explorando um elemento da cultura popular, como referência para novos estudos e pesquisas.

Demonstrou que os caminhos estarão abertos para educadores, que acreditam na cultura popular como uma fonte de conhecimento de saberes.

REFERÊNCIAS

BENEDITO, D. M. B. **O Samba de Bumbo de Santana de Parnaíba**/São Paulo e a Educação na perspectiva Deocolonial. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 1988. Disponível em: repositorio.unicamp. br. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em: http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 09 jul. 2021.

CANDAU, V. M. Sociedade, cotidiano escola e cultura (s), **Educação e Sociedade**, v.23, n.79, , p. 125-161, 2002.

CAUHY, P. **Samba do Bumbo**, 2014. Disponível em: http://www.abacai.org.br. Acesso em: 12 jul. 2021.

DIAS, F. de F. **Na batida do bumbo**. Um estudo etnográfico do samba na cidade de Pirapora do Bom Jesus, São Paulo, 2008, 247 f. Mestrado na Universidade Paulista “Júlio Mesquita Filho” – Instituto de Artes, 2008. Disponível em: http://www.hal.handle.net. Acesso em: 05 jul. 2021.

IKEDA, A. T. Culturas populares no presente: fomento, salvaguarda e devoração. **Estudos Avançados** (USP), ano 1, v. 27, n.79, p. 171-190, 2013. Disponível em: https:/revistas.usp.br. Acesso em: 11 jul. 2021.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. 2. ed., São Paulo: Scipione, 1997.

MANZATTI, M. S. **Samba Paulista, do centro cafeeiro à periferia do centro**: estudo sobre o Samba de Bumbo ou Samba Rural Paulista. 2005. fls. 377. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – PUC-SP, São Paulo, 2005.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos, **Lua Nova**, Cultura e Política, n. 39, p. 105-124, 1997.

MAGNI, L. C.; MARINS, L. Y. **Continuar “Festando**”: como a tradição do Samba de Bumbo se mantém viva. XVIII ENECULT. Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2017. Disponível em: htpp://www.patrimonioimaterial.sp.gov.br. Acesso em: 06 jul. 2021.

MERIEVERTON, R. **A origem, significado e característica do Maracatu**. Disponível em: http:// www.estudoprata.com.br. Acesso em: 12 jul. 2021.

MORAIS, L. M. de; VELANGA, C. T. Diversidade cultural na escola: desafios para a prática docente**.**

Ensino e Ciências e Humanidade, ano 1, vol. 1, n. 1, jul./dez., 2017. Disponível em: http://www.periodicos.ufam.edu.br. Acesso em: 09 jul. 2021.

MOREIRA, M. C. **Diversidade cultural e formação de professores/as:** uma experiência em assentamento rural. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, 2004, 186 p. Disponível em: http://www. uniube.br. Acesso em: 07 jul. 2021.

NEIRA, M. G. A escola defronte aos dilemas da contemporaneidade. **Protagonista**, Diretoria Regional de Educação do Ipiranga, ano 1, n. º 1, vol.1, p.29-33, nov. 2001.

OLIVEIRA, R. de M. **A cultura popular e sua influência na educação escolar**. Guarabira, Paraíba, 2011. Disponível em: http://www.dspace.br. Acesso em: 12 jul. de 2021.

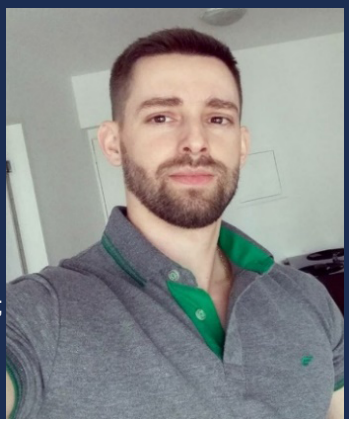
RAMOS, J. J. dos S. **Apresentação musical para os alunos do Samba de Bumbo**. Arquivo de fotos do autor, fev.2016, set. 2018.

RAMOS, J. J. dos S. **Momentos de Acolhimento -** Ciranda com os alunos, fev. 2019.

RAMOS, J. J. dos S. **Projeto Maracatu e Projeto Brincareta**. Arquivo de fotos do autor, nov. 2013, abr. 2017.

SIMÕES, W. **Maracatu Leão Coroado**, documentário1987. Disponível em: http/www.youtube.com/watch?v=M9cE__ng39M. Acesso em: 08 jul. 2021.

PERÍCIA CRIMINAL: A IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO DO EXAME DE DNA NA ELUCIDAÇÃO DE CRIMES



JOÃO GUALBERTO LEITE JÚNIOR
Graduação em Farmácia pela Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL (2012); Especialista em Perícia Criminal e Ciências Forenses pelo Instituto de Pós-Graduação e Graduação - IPOG (2017); Especialista em Medicina Legal e Ciências Forenses pela Faculdade Unyleya (2018); Especialista em Química Forense pela Faculdade Unyleya (2020); Especialista em Toxicologia Clínica e Forense pela Faculdade Unyleya (2021).

RESUMO

Nos últimos anos, os avanços científicos têm contribuído bastante na área pericial, principalmente na promoção de técnicas e mecanismos de caráter investigativo. Nesse sentido, o exame de DNA se apresenta como uma ferramenta segura e eficaz no esclarecimento de crimes, os quais muitas vezes são difíceis de serem elucidados. Este trabalho tem por objetivo descrever a molécula de DNA, bem como caracterizar seu uso e suas aplicações na prática forense. O artigo se justifica, um vez que esse exame é cada vez mais utilizado na resolução de crimes, os quais requerem a atuação da perícia no trato investigativo. Dessa forma, sua análise e discussão apresenta importante papel e relevância do ponto de vista técnico-científico na área criminal. O conteúdo aqui assistido faz parte de uma pesquisa minuciosa em que foram utilizadas fontes e autores sobre o tema em questão. A metodologia aplicada foi de cunho bibliográfico devido à forma como foram coletados os dados, ou seja, fazendo uso de material didático, dedutivo e qualitativo.

Palavras-chave: DNA; Perícia Criminal; Crimes; Vestígios; Identificação.

INTRODUÇÃO

De acordo com o Código de Processo Penal brasileiro, no seu artigo **158, q**uando a infração deixar vestígios, será indispensável o exame de corpo de delito, direto ou indireto, não podendo supri-lo a confissão do acusado. Dessa forma, o perito criminal se faz presente sendo o responsável pela realização dos exames de corpo de delito nos mais diversos crimes. A busca desses vestígios tem a finalidade de esclarecer e apresentar a materialidade dos fatos aos sujeitos do processo, em especial ao juiz, o qual é o principal destinatário da sua produção.

De modo geral, a perícia é determinada pela autoridade policial na fase de investigação do fato criminoso, ou seja, no inquérito policial. Porém, poderá ser realizada por determinação da autoridade judiciária, tanto na fase investigatória quanto no próprio curso da ação penal, podendo o juiz agir de ofício ou deferir pedido formulado pelas partes. De seu turno, a acusação e a defesa podem formular quesitos aos peritos para serem respondidos. E por fim, a perícia se materializa na peça técnica denominada laudo pericial.

O valor probatório da prova começa no local investigado por meio de procedimentos especí-

ficos como, por exemplo, isolamento e preservação do local, e por meio da realização da cadeia de custódia dos vestígios encontrados na cena do crime.

O exame pericial possui diferentes etapas como identificação, registro e recolhimento de potenciais vestígios, sendo a investigação também responsável pela interpretação das circunstâncias envolvidas. Uma investigação de crime pode levar semanas, meses ou até mesmo anos, a depender da complexidade do caso, para então conseguir identificar criminosos, vítimas e esclarecer a dinâmica do fato praticado.

Partindo dessa visão a respeito da prova pericial, pode-se dizer que o exame de DNA se encaixa perfeitamente entre as modalidades de perícia que estão sendo empregadas em determinadas investigações criminais, as quais reúnem novos meios de pesquisa e de apuração, baseadas no conhecimento e manuseio de modernas tecnologias.

A tipagem de DNA foi descrita pela primeira vez em 1985, por um geneticista Inglês chamado Alec Jeffreys. Jeffreys e colaboradores desenvolveram uma técnica para observar a variação do comprimento das sequências repetidas no DNA, a qual denominou de “DNA fingerprint”. Essa técnica foi utilizada para ajudar em um caso de imigração nesse mesmo ano e de duplo homicídio, em que foi aceita análise de DNA pela primeira vez como evidência criminal na Inglaterra (DOLINSKY & PEREIRA, 2007).

A análise genética de DNA é baseada em um conjunto de técnicas de biologia molecular capazes de gerar um perfil genético e assim realizar a identificação individual. Esse tipo de abordagem pode ser utilizada no esclarecimento de processos criminais, colaborando na identificação e vinculação de suspeitos aos crimes; identificação de cadáveres carbonizados, em decomposição ou mutilados; exames de maternidade e paternidade; casos de trocas de bebês em maternidade e de pessoas desaparecidas.

A informação contida na molécula de DNA é baseada na combinação de quatro nucleotídeos presentes em sua estrutura, denominados de Adenina (A), Timina (T), Guanina (G) e Citosina (C). A ordem desses nucleotídeos na cadeia de DNA varia entre indivíduos e, pessoas aparentadas como, por exemplo, pais, filhos e irmãos possuem maior similaridade dessa sequência. Quanto maior a diferença, mais distinta é a ordem dos nucleotídeos. Somente os gêmeos idênticos ou monozigóticos, considerados clones humanos naturais, possuem a mesma sequência (DE ROBERTIS, 2013).

A evolução da Biologia Molecular proporcionou a obtenção de padrões genéticos indivíduo-específicos que podem ser comparados com aqueles das vítimas e/ou suspeitos de casos de infração penal. As condições e disposição dos diversos vestígios biológicos no local possibilitam reconstituir com bastante exatidão e segurança a dinâmica do evento criminal derivada da atividade forense.

Nos estudos de DNA, todo material biológico incluindo manchas de sangue; células epiteliais da mucosa oral: saliva, pontas de cigarro, gomas de mascar, copos; pelos e fios de cabelos; unhas; líquido seminal; ossos carbonizados, ossadas ou dentes; esfregaços anal, vaginal e bucal; tecidos mumificados e congelados; líquido amniótico; e células deixadas por impressão digital são passíveis de análise (DEL-CAMPO, 2008).

A validade da tipagem de DNA depende da qualidade e quantidade de DNA extraído das fontes de material biológico encontrado. Nos exames de paternidade, por exemplo, o DNA é geralmente extraído de amostras colhidas em condições ideais: sem contaminação e com material genético íntegro. Porém, nas cenas de crimes, o material encontrado nem sempre está em boas condições: às vezes há pouco material, ou este está degradado ou contaminado. Quando isso acontece, a extração adequada para análise talvez seja considerada a etapa mais crítica do processo de determinação genética (PARADELA, 2016).

Contudo, nos últimos anos, em virtude do desenvolvimento da técnica de PCR (Reação em Cadeia da Polimerase) a análise de DNA evoluiu no sentido de tornar-se indispensável como parte da rotina dos estudos forenses, por empregar técnicas extremamente sensíveis é possível analisar vestígios por meio de quantidades mínimas de material genético. Mediante o uso dos métodos forenses baseados em DNA, as análises progrediram, foram desenvolvidos protocolos cada vez mais robustos e grandes bancos de DNA puderam, de forma precisa, indicar a combinação de perfis encontrados no local do crime.

A introdução desses bancos de dados de perfis genéticos alterou o sistema de justiça criminal no mundo. A utilização desse método tornou possível a identificação de indivíduos e a resolução de casos em que não há suspeitos, logo quando não existem amostras de suspeitos a serem comparadas com as coletadas na cena de crimes (KOCH & ANDRANDE, 2008).

O banco de dados mais importante foi criado nos Estados Unidos pelo FBI (Federal Bureau of Investigation), é o chamado Sistema de Índice de DNA Combinado (CODIS - Combined DNA Index System). Esse sistema possui dois arquivos independentes – um, com os perfis genéticos de vestígios coletados em locais de crime e outro, de perfis genéticos de criminosos condenados (PENA, 2005).

No Brasil, a introdução de banco de dados de DNA ocorreu a partir de 2010 com a oficialização da Rede Integrada de Bancos de Perfis Genéticos (RIBPG) que armazena perfis genéticos coletados de vestígios em cenas de crimes (FIGUEIREDO, 2010).

Diante do cenário exposto, esse artigo tem como objetivo ressaltar a importância do exame de DNA na perícia criminal e descrever os procedimentos e aplicações dessa técnica, a qual vem ganhando cada vez mais espaço e destaque na prática forense.

CASOS DE REPERCUSSÃO DA UTILIZAÇÃO DO EXAME DE DNA NO PROCESSO PENAL

Embasado no progressivo avanço da medicina legal, o emprego do exame de DNA, no processo penal, passou a ser utilizado em alguns tribunais estrangeiros a partir do final da década de oitenta (BARROS, 2008).

A sua admissibilidade, como prova em cortes penais, data de 1986, quando o perfil genético do material biológico, no caso o sêmen, coletado de duas vítimas de estupro, seguido de morte, pôde ser confrontado com o perfil genético de um suspeito. Conhecido nas cortes internacionais por “Caso Leicester”, foi a primeira vez que um tribunal aceitou o exame de análise do perfil genético

como evidência criminal, ensejando afinal a prisão e condenação do autor dos crimes perpetrados em dois vilarejos do Condado de Leicester (Inglaterra).

A técnica de identificação humana pelo perfil genético possibilitou também a prisão e condenação de um suspeito de praticar uma série de crimes na Flórida no ano de 1986. Situação em que a corte americana daquele local requisitou o exame do DNA do suspeito de ter invadido vinte residências e na sequência ter cometido consecutivos estupros de suas vítimas.

No caso “Estado de Kansas x Mosley” no ano de 1989, o acusado de dois crimes de estupro, anteriormente identificado por depoimento das ofendidas, foi posto em liberdade após a realização do exame de DNA do material biológico coletado nas vítimas. Já em outro caso, “Estado do Texas x Trimbole”, em 1989, o acusado de triplo homicídio teve a autoria confirmada pelo exame do DNA.

No Brasil, o caso “Pedrinho” gerou grande repercussão na mídia nacional, por isso tornou-se notório e emblemático na época. Pedro Júnior Rosalino Braule Pinto, o “Pedrinho”, foi sequestrado no hospital em Brasília onde nascera no dia 21 de janeiro de 1986, apenas 12 horas após seu nascimento e por mais de uma década o crime ficou sem resposta.

Descobriu-se posteriormente que a ação criminosa tinha sido praticada por Vilma Martins Costa, pessoa a qual o registrou como sendo seu filho natural. Após desvendada toda a trama que envolveu o referido sequestro, os policiais levantaram outras suspeitas contra Vilma, pois esta havia feito uma operação de esterilização antes do nascimento de Roberta Jamily Martins Borges, jovem que também se encontrava registrada como sendo sua filha.

Desse modo, com relação à Roberta Jamily, o procedimento a ser adotado deveria ser o mesmo, isto é, a autoridade policial encarregada das investigações entendeu ser necessária a realização do exame genético para confirmar se Francisca Maria Ribeiro da Silva, pessoa que também havia tido a filha sequestrada ao nascer, seria ou não a verdadeira genitora de Roberta Jamily. Todavia, esta última, diferentemente do que aconteceu com “Pedrinho”, negou-se a fornecer material para a realização do exame de DNA.

Todos os envolvidos foram chamados a prestar declarações na delegacia, dentre eles, Roberta Jamily, que não se mostrava disposta a colaborar com as investigações, tanto que manteve a sua recusa em fornecer material para o exame genético. Sucede que Roberta era fumante e deixou o toco do seu cigarro no cinzeiro do Distrito Policial. Diante disso, o delegado recolheu o resto do cigarro de Roberta, o qual continha sua saliva, e o encaminhou à perícia técnica para realizar o exame de DNA. O resultado do exame confirmou que Roberta não era filha de Vilma, a mulher que a criou, mas sim, de Francisca.

Solucionou-se a questão sobre a verdadeira maternidade, mas o exame de DNA, obtido sem o consentimento de Roberta, tornou-se polêmico. Instalou-se uma discussão sobre a licitude da prova produzida. Alguns defenderam que houve violação do direito à intimidade de Roberta e que a prova não poderia ser aceita no processo. Outros avalizaram a prova pericial, argumentando que o resto de cigarro fumado por Roberta, uma vez descartado, transformou-se em lixo, ou seja, não fazia mais parte do seu corpo.

Como se sabe, sempre que um crime for cometido, a autoridade polícia isola o local para que não haja alteração ou supressão de nenhuma prova. Em seguida, o perito recolhe todo o material deixado pela vítima e pelo autor do delito (por exemplo: sangue, fios de cabelo, impressões digitais, resquícios eventualmente existentes sob as unhas, esperma, documentos, fotografias, objetos, armas etc.) e não há necessidade de autorização dos envolvidos para isso. Como o resto de cigarro equipara-se a um desses vestígios, que podem levar à solução de um crime, seu recolhimento pela autoridade judicial foi então considerado lícito (QUEIROZ, 2018).

Outro caso relevante é o da cantora mexicana Glória Trevi. O exame de DNA para esclarecer a paternidade de seu filho foi feito a partir da placenta, sem o seu consentimento. A cantora alegava que seu filho era fruto de um estupro por servidores da polícia federal quando estava detida sob a custódia do referido órgão. Havia manifestação expressa da cantora para que nenhum material fosse recolhido de seu parto e diante de todas as circunstâncias apenas o Supremo Tribunal Federal (STF) podia autorizar a coleta.

O STF, para solucionar a situação e embasar a sua decisão, teve que ponderar os valores envolvidos. De um lado o direito à intimidade e privacidade da cantora e do outro o direito à honra e imagem dos servidores da Polícia Federal como Instituição. Levando em consideração a prevalência do princípio da busca pela verdade diante, principalmente, do envolvimento dos carcerários, e entendendo que não haveria invasão da integridade física de Glória ou de seu filho, o STF autorizou a realização do exame.

Por fim, pode-se citar um caso em que o exame de DNA foi utilizado a favor do réu. O senhor Adão Manoel Ramires havia sido condenado, em 1995, pelo estupro de uma jovem de vinte e quatro anos que sofria de problemas físicos e mentais, a qual ficou grávida de gêmeos, apontando o referido acusado como pai das crianças.

Depois de cumprir cinco anos de prisão e contabilizados dez anos do andamento do processo criminal, o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul absolveu o senhor Adão, com base no resultado de um exame tardio de DNA, o qual contrariou a perícia anterior com um grau quase absoluto de confiabilidade. O senhor Adão ingressou com uma ação pleiteando uma indenização pelo estado, direito que foi reconhecido pelo mesmo Tribunal.

VESTÍGIOS BIOLÓGICOS

Segundo o Código de Processo Penal brasileiro, no seu artigo 158 **§ 3º,** vestígio é todo objeto ou material bruto, visível ou latente, constatado ou recolhido, que se relaciona à infração penal. É, em resumo, tudo aquilo que pode ser encontrado no local do fato e que pode ou não ter relação com a natureza jurídica do evento ou vir a ser utilizado como meio de prova.

O perito deve sempre orientar a perícia na busca por vestígios de potencial interesse na cena do crime. Nesse sentido, os vestígios podem se apresentar de variadas formas: macroscópicas, microscópicas, vivas, inanimadas, sólidas, líquidas ou gasosas (MONTEIRO, 2010).

De acordo com Bezerra (2004), podem ser fonte de DNA qualquer tipo de tecidos ou fluidos biológicos encontrados no local de crime. Porém, diversas vezes é escasso esse material e requer regras próprias, que deverão ser rigorosas, bem como com critérios necessários para coleta e também a preservação, evitando-se perdas desnecessárias de material e tempo.

Os principais vestígios biológicos possíveis de serem encontrados em locais de delito são: saliva; cabelos e pelos; sêmen; unhas; células epiteliais e sangue (RIBEIRO, 2003).

A coleta de amostra de saliva é relativamente simples, não invasiva e por meio de pequenas quantidades pode-se extrair o DNA para comparação. A sua presença pode ser detectada mediante a utilização de luzes ultravioleta e sua coleta por esfregaços, que precisam secar, ao ar livre, antes de serem colocados em embalagens apropriadas (SILVA, 2006).

Por intermédio da análise de cabelos e pelos, pode-se identificar se são provenientes de um animal ou de um ser humano e, se for deste, se é da vítima ou de um possível agressor. O mais importante é que por meio do cabelo revela-se a possível raça do indivíduo e de que parte do corpo é proveniente. Pela análise de sua raiz é possível extrair o DNA que permitirá a identificação do doador. Para sua coleta é necessária a utilização de luvas ou pinças e seu armazenamento deverá ser feito em envelopes selados (NASCIMENTO, 2008).

O sêmen é definido como uma suspensão de espermatozoides contida no líquido seminal. E, o líquido seminal depois de cinco minutos que foi ejaculado coagula, devido às proteínas das vesículas seminais. O sêmen dissolve-se após dez a vinte minutos pelo fato das enzimas, bem como dos antígenos produzidos pela próstata causarem a decomposição do coágulo. Trata-se de um vestígio de grande importância devido aos casos de agressão sexual e por ser uma ótima fonte de DNA (GUYTON, 2008).

De acordo com Bezerra (2004) e Nascimento (2008), o sêmen é encontrado com frequência na forma seca aderida em roupas de cama, em peças íntimas e na forma líquida no interior de preservativos e também na vítima. A peça deverá ser coletada e armazenada em saco de papel ou plástico, posteriormente deverá ser acondicionada em local refrigerado até que o material seja enviado para o para o laboratório.

Em caso do objeto que contenha a mancha não puder ser transportado, deverá ser utilizado swab ou gaze umedecida em água destilada para que se proceda à coleta. Quando for encontrado no preservativo na forma líquida deve ser amarrado para que se evite a perda da amostra, como também deverá ser colocado em recipiente que evite o vazamento ou congelado. No caso da amostra não estar no preservativo utiliza-se uma pipeta ou uma seringa para coletar o líquido e transfi-lo para um recipiente adequado (NASCIMENTO, 2008).

Os fragmentos de unhas apresentam determinadas estrias que podem ter correspondência com o suspeito. Podem ser encontrados fragmentos ou unhas inteiras na cena de crime (BEZERRA, 2004).

As células epiteliais podem estar presentes na roupa, nas pontas de cigarro, na urina, vômito, garrafas de água, dependendo do contato que o indivíduo teve com o objeto. Este material pode ser

coletado pelo uso de fita ou por esfregaço (SILVA, 2006).

O sangue é um dos vestígio mais comum em cena de crime, especialmente quando envolve agressão corporal (homicídios e/ou lesão corporal). Sua identificação e classificação, levando em conta o tipo de grupo sanguíneo, o fator Rh, a caracterização das enzimas das células vermelhas, os marcadores genéticos e o perfil de DNA, têm permitido cada vez um maior nível de individualização.

Pode ser encontrado na forma líquida, coagulada, úmida ou seca. Se estiver na forma líquida podem apresentar-se como manchas (empoçamento, gotejamento, projeção) ou misturado a outros líquidos (água, urina, produtos de limpeza) (BEZERRA, 2004).

Existem várias maneiras de realizar sua coleta, porém, os meios mais utilizados são: por meio do swab, seringas e pipetas. Quando estiver em meio líquido ou diluído em outros fluidos corporais, é necessário realizar a coleta com uso de swab, algodão, gaze, seringa, pipeta, e o mais rápido possível para evitar a diluição do vestígio (SILVA, 2006).

As manchas de sangue às vezes não são visíveis na cena de crime, pois dependem de como elas se formaram ou, por vezes, o suspeito pode realizar a limpeza do local com o intuído de esconder a prova do delito. Porém, uma vez o sangue em contado com alguma superfície, é muito difícil eliminar completamente a sua presença. Por essa razão, são utilizados métodos quimioluminescentes, como o Luminol, por exemplo, revelando assim resíduos provenientes de tentativas de limpeza ou redução da visibilidade da mancha (DALTON, 2002).

Além dos vestígios já descritos, encontram-se também em cenas de crime os ossos, dentes, líquido amnióticos, fezes, urina, entre outros. Após a coleta dos vestígios, cabe ao perito criminal proceder à análise laboratorial dos mesmos. Estas podem ser realizadas por meio de métodos físicos e químicos (OLIVEIRA, 2006).

A MOLÉCULA DE DNA

Friedrich Miescher, um médico suíço, descobriu os ácidos nucleicos em 1869. Miescher isolou dos núcleos das células de pus e de esperma de salmão, uma macromolécula não identificada, a qual deu o nome de nucleína, mais tarde denominada de ácido nucleico. Anos depois da descoberta de Miescher, foi comprovada a existência de dois tipos de ácidos nucléicos: ácido desoxirribonucleico (DNA) e ácido ribonucleico (RNA) (GRIFFITHS, 2018).

O DNA é uma macromolécula encontrada no núcleo, nas mitocôndrias, nos cloroplastos e constitui parte dos cromossomos das células. Sua estrutura é formada por duas longas cadeias de nucleotídeos compondo uma dupla hélice, sendo responsável pela transmissão das características genéticas dos seres vivos, de geração para geração, resultando no código genético individual (STREACHAN, 2005).

Cada nucleotídeo é composto por açúcar, base nitrogenada e um grupamento fosfato. No caso do DNA, o açúcar é uma desoxirribose e sua base pode ser de quatro tipos: Adenina (A), Citosina (C), Guanina (G) ou Timina (T). Os nucleotídeos são unidos por ligação fosfodiéster em uma cadeia

por meio dos açúcares e fosfatos, formando um esqueleto com açúcar e fosfatos alternados. As fitas da cadeia de DNA são antiparalelas, a extremidade 5´ de uma está pareada com a 3´ da sua fita complementar e unidas por pontes de hidrogênio estabelecidas entre os pares de bases nitrogenadas (ALBERTS, 2020).

A informação genética dos indivíduos é armazenada em uma sequência linear de nucleotídeos no DNA que se compactam para formar os cromossomos. O número cromossomos de cada espécie é específico e denominado cariótipo. Na espécie humana, o cariótipo é de 46, pois o núcleo possui dois conjuntos com 23 cromossomos de origem paterna e materna. Além disso, os cromossomos estão em pares, do par 1 ao 22 são chamados de autossômicos, já o par 23 é o par sexual que determina o sexo do indivíduo, homens são XY e mulheres XX.

Sabe-se que o DNA de uma pessoa é igual em todas as células do seu organismo e se compõe a partir da informação genética proveniente de seus genitores, metade da mãe e metade do pai biológico. Entre humanos, o DNA se diferencia somente em 0,2% de pessoa para pessoa. Ainda assim, a sequência de DNA de uma pessoa nunca é igual à de outra. É uma diferenciação mais precisa do que as digitais das mãos humanas, que também não se repetem (JOBIM, 2003).

Nas análises forenses, diversas posições cromossômicas (loci) podem ser analisadas. Esses locis estão localizados tanto nos cromossomos autossômicos como nos sexuais (JOBLING & GILL, 2004).

O EXAME DE DNA

O **teste de DNA,** também chamado de "**DNA** *figerprint"* ou **impressão digital genética,** fornece um grau de confiabilidade bastante alto, ultrapassando 99,9% de certeza em seu resultado.

As metodologias adotadas para a confecção do mapeamento genético baseiam-se nas características de segregação mendelianas aplicada à genética populacional, nas sequências de hipervariabilidade humanas, seja por diferenças sequenciais ou pelo número de blocos repetidos na molécula do DNA, e em aspectos estatísticos da sua distribuição dentro de uma população (FIGUEIREDO, 2006).

Os profissionais utilizam substâncias capazes de romper as membranas das células para coletar o material genético presente nelas. Depois, o DNA passa por um processo de "amplificação", para aumentar a quantidade presente nas amostras. Para a realização do teste, são analisados entre 13 e 19 trechos do DNA que variam bastante de pessoa para pessoa.

Com o uso das enzimas de restrição, o **DNA** fica fragmentado, ou seja, separado em pequenos pedaços. Em seguida, esses pedaços são separados em um processo chamado de **eletroforese**, que utiliza corrente elétrica. Após o término da eletroforese, um equipamento que utiliza luz ultravioleta e corante específico traduz a imagem do DNA, que então poderá ser estudada (DOLINSKY, 2007).

As longas cadeias de DNA são formadas por pequenas moléculas, chamadas nucleotídeos, que são formados por fosfato, açúcar e bases nitrogenadas de quatro tipos: A (adenina), T (timina),

G (guanina) e C (citosina). A ordem em que essas bases aparecem é que determina que tipo de informação está contida no código genético. Uma mesma sequência pode se repetir várias vezes em um trecho do DNA, são nessas repetições que os responsáveis pelo exame procuram quantas vezes uma determinada sequência se repete em cada trecho.

Dessa forma, compara-se a quantidade de repetições que aparecem em cada pedaço do DNA do vestígio deixado pelo criminoso e ao do suspeito. É levado em conta também o número de vezes que essa "coincidência genética" acontece, em média, no restante da população. Isso tudo vai gerar um cálculo estatístico sobre a probabilidade de o indivíduo ser, ou não, o responsável pela prática do crime (JOBLING, 2004).

Várias são as vantagens do DNA sobre a sorologia tradicional, como por exemplo, a possibilidade de sua aplicação sobre toda e qualquer fonte de material biológico, seu potencial discriminatório e, sua alta sensibilidade e resistência aos fatores ambientais (BONACCORSO, 2005).

Basicamente são aplicados dois principais métodos: RFLP - "restriction fragment length polymorphism" (Polimorfismo de comprimento de fragmentos de restrição) e PCR - "polymerase chain reaction" (Reação em cadeia da polimerase). As duas metodologias possuem princípios distintos e requerem diferentes quantidades de material genético. Entretanto, associadas, fornecem uma maior confiabilidade, precisão e poder de discriminação individual no processo de identificação por análise genética, sendo fornecidos perfis de bandas indivíduo-específicos (DIXON, 2006).

O método de RFLP baseia-se na identificação de padrões genéticos após a obtenção de fragmentos de DNA por tratamento com enzimas de restrição e necessita de maiores quantidades de material.

Por meio dessa metodologia, pode-se com uma única extração de DNA, digerir o material obtido com várias enzimas de restrição e submetê-los a um único gel de separação eletroforética, cujos "Southern blots" (pedaços sequenciais) resultantes podem ser hibridizados com sondas distintas, aumentando assim as combinações para a construção do mapa genético.

O método por PCR também tornou-se uma excelente técnica para a construção de padrões de DNA. Sua metodologia se baseia na utilização de sequências "primers" para a amplificação de regiões pré-selecionadas, por ação da enzima polimerase e necessitando de menores quantidades de ácido desoxirribonucleico (AUSUBEL, 2003; NASCIMENTO, 2009).

Essa metodologia é de grande valia para análises de DNA por ser relativamente rápida e automatizada. Pode-se obter o padrão de DNA de, por exemplo, um único bulbo capilar, de uma única célula ou de uma amostra com material genético altamente degradado ou contaminado.

Os resultados dos perfis de DNA da análise de amostras questionadas são comparados visualmente e eletronicamente por digitalização de imagem, por intermédio de um leitor óptico conectado a um computador, e posteriormente, confrontados com perfis de DNA de amostras conhecidas. Tal método permite a exclusão ou inclusão de um indivíduo suspeito, assim como da própria vítima (KASHIAP, 2004).

Os marcadores genéticos utilizados no exame de DNA são altamente polimórficos, ou seja,

possuem uma frequência própria dentro da população. Esta frequência fornecerá os valores que deverão ser utilizados para todos os cálculos envolvendo as probabilidades de inclusão ou exclusão das amostras.

Sendo assim, para fundamentar todo e qualquer exame de identificação através do DNA, é necessário que se possua os valores destas frequências, o que será fornecido por análises prévias e consequente formação de Bancos de Dados Genéticos (KOCH & ANDRADE, 2008).

Deve-se salientar que, em princípio, a análise de DNA não identifica um único indivíduo, mas sim fornece a probabilidade, estatisticamente comprovada, de sua inclusão ou exclusão. A associação de todas as evidências e da própria investigação torna o resultado do exame de DNA uma poderosa ferramenta para associar diretamente as vítimas e/ou os suspeitos ao fato delituoso.

O fundamento de obtenção de um perfil genético indivíduo-específico como descrito anteriormente é a diferença de tamanho das bandas causada por menor ou maior número de blocos repetidos, outra forma de analisar estas regiões consiste no sequenciamento destas bandas.

O interesse por essa variação do método implica em uma maior confiabilidade do exame, visto que pode ocorrer de uma banda ter o mesmo tamanho que outra, mas não ser idêntica à primeira. A certeza absoluta da identidade pode ser fornecida mediante a caracterização da mesma sequência (GUNN, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução científica é indiscutível no âmbito das provas periciais. O aperfeiçoamento e desenvolvimento dos testes de identidade genética fizeram com que a análise forense de DNA se tornasse uma das ferramenta mais importantes e seguras na elucidação de casos cíveis e criminais. Logo, por meio do exame de DNA é possível comprovar a autoria de um delito e também inocentar suspeitos de acusações.

O exame de DNA apresenta alto grau de confiabilidade, principalmente se comparado a outras técnicas anteriormente descobertas. As análises tornaram-se mais rápidas e pouca quantidade de material genético é necessário, facilitando assim o processo.

Caberá ao perito classificar o tipo de amostra encontrada e também qual a melhor técnica de identificação. A coleta dos vestígios biológicos necessita ser cuidadosa e padronizada, exigindo atenção especial a cada tipo de material manipulado, prevenindo dessa forma a sua contaminação e/ou degradação. Os exames deverão ser realizados com a utilização de métodos científicos e os laudos escritos em linguagem ética e juridicamente perfeita.

Portanto, conclui-se que apesar da análise forense de DNA ser uma técnica altamente individualizante e eficaz, ela poderá ser contestada se não for realizada seguindo todos os protocolos exigidos na busca pela veracidade dos fatos.

REFERÊNCIAS

ALBERTS e cols. **Biologia Molecular da Célula.** Ed. Artmed. 5ª edição. 2020.

AUSUBEL, Frederick M.; BRENT, Roger; KINGSTON, Robert E.; MOORE, David D.; SEIDMAN, J.G.; SMITH, John A.; STRUHL, Kevin. **Protocolos atuais em biologia molecular**. Nova York: John Wiley. 2003.

BARROS, Marco Antônio de; PISCINO, Marcos Rafael Pereira. **DNA e sua utilização como prova no processo penal.** Revista dos Tribunais, São Paulo, v. 97, n. 873, p. 397-406, jul. 2008.

BEZERRA, Carlos César. **Exame de DNA: coleta de amostras biológicas em local de crime.** Perícia Federal: DNA forense - técnicas de coleta em locais de crimes, nº 18, 2004.

BONACCORSO, Norma Sueli. **Aplicação do exame de DNA na elucidação de crimes.** Dissertação de Mestrado - Curso de Medicina Forense, Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP). 2005.

DALTON, G.C. e cols. **Análise Forense de DNA.** Revista Perícia Federal. Brasília. V. 4. Nº 13. Dez. 2002.

DEL-CAMPO, Eduardo Roberto Alcântara. **Exame e levantamento técnico pericial de locais de interesse à justiça criminal: abordagem descritiva e crítica.** Dissertação (Mestre) - Curso de Medicina Legal, Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DE ROBERTIS, E.D.P. & DE ROBERTIS, E.M.F. **Bases da Biologia Celular e Molecular.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2013.

DIXON, L. A. et al. **Analysis of artificial degraded DNA using STRs and SNVS - results of a collaborative European (EDNAP) exercise.** Forensic Science International, American, n. 164, p. 33-44, 2006.

DOLINSKY, L. C.; PEREIRA, L. M. C. V. **DNA forense. Saúde e Ambiente em revista,** v.2, n.2, p. 11-22, 2007.

FIGUEIREDO, Taynara. APCF, DF, maio de 2010. **Brasil possui Banco de Perfis Genéticos.** Revista Perícia Federal, Brasília, v. 11, n.27, abr. 2008/ jul. 2010.

GUNN, Alan. **Essential Forensic Biology.** 2ª Ed. UK: Wiley-blackwell. p. 417. 2009.

GUYTON, Arthur Clifton. **Fisiologia humana.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

GRIFFITHS, Anthony J.F. e cols. **Introdução à Genética.** Rio de Janeiro. Guanabara Koogan. 9ª edição. 2018.

JOBIM, Luis Fernando. **Identificação humana pelo DNA.** In: FIGINI, A.R.L. et al. Identificação humana. Campinas - SP, 2003.

JOBLING, Mark A.; GILL, Peter. **Encoded Evidence: DNA in Forensic Analysis.** Nature Reviews. Genetics. V.5. P: 739-752. Out. 2004.

KASHIAP, V.K. e cols. **DNA profiling Technologies in Forensic Analysis.** Int J Hum Genet. 4 (1). P: 11-30. 2004.

KOCH, A.; ANDRADE, F. M. **A Utilização das técnicas de biologia molecular na genética forense: uma revisão.** RBAC, v. 40 (1). P: 17-23. 2008.

MONTEIRO, Inês Viana de Paula. **Vestígios Hemáticos no local de crime sua importância Médico-Legal.** Dissertação (Mestre) - Curso de Medicina Legal, Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto, Porto Portugal, 2010.

NASCIMENTO, Eulina Coutinho Silva do. **Manual de orientação sobre coleta, acondicionamento, preservação e manuseio de amostras**. Bahia, 2008. Disponível em: http://www.dpt.ba.gov.br. Acesso: 21 Ago./2021.

NASCIMENTO, Eugênio; PINHEIRO, Millena C.; SOUZA, Giselan Nunes Porto. **Genotipagem de DNA em condições adversas de amostras**. Vol.1, nº 12, 2009.

OLIVEIRA, Marcelo Firmino de. **Química Forense: A utilização da química na pesquisa de vestígios de crime.** Química Nova na Escola, São Paulo, n.24, p. 17-19. 2006.

PARADELA, E.R.; FIGUEIREDO, A.L.S.; SMARRA, A.L.S. 2006. **A Identificação Humana por DNA: aplicações e limites.** In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, Nº 30 – Ano IX – Junho/2016.

PENA, Sérgio Danilo J. **Segurança Pública: Determinação de Identidade Genética pelo DNA.** Parcerias Estratégicas (Brasília). V. 20, P: 447-460. 2005.

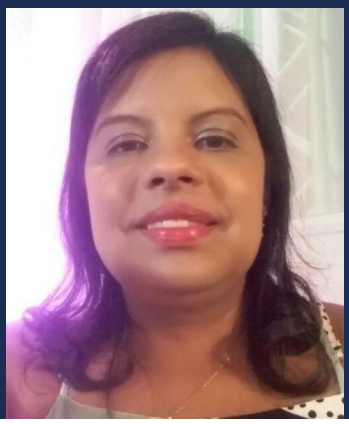
QUEIROZ, Maurício Miranda. **O uso do DNA na investigação policial.** Revista de Direito, v. XI, nº 13, 2018.

RIBEIRO, Teixeira. **Manual de recolha e envio de vestígios biológicos para identificação genética.** Delegação do INML de Lisboa, Lisboa, 2003.

STREACHAN, T; READ, AP. **Genética molecular humana**. Porto Alegre: Artmed; 2002. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, Luiz Antônio Ferreira; PASSOS, Nicolas Soares. **Coleta de Amostras Biológicas em Locais de Crime para Estudo do DNA.** Maceió: UFAL, 2ª Ed. P: 84. 2006.

ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL



JULIANA BARBOSA SANTANA DIAS
Graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro, 2002; Especialista em Educação para a Diversidade e Cidadania pela Faculdade Campos Elíseos, 2012; Especialista em Gestão em Educação Infantil e Docência, pela Faculdade de Administração Humanas e Exatas – FAHE, 2020, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEI Francisca

RESUMO

Muitos pensam que a arte na educação infantil são apenas desenhos livres, tinta, amassar bolinhas de papel ou preencher desenhos prontos. A arte na educação é o começo, é o primeiro contato da criança com a sua própria criação, é a exploração de seus desejos e torna-los visíveis aos outros de várias maneiras. Pintar, rabiscar, amassar para as crianças pequenas é puro prazer, o prazer do movimento da descoberta. O percurso da linguagem plástica começa desde muito cedo e pode ser desenvolvido novos prazeres e desafios e novas maneiras de se relacionar com o mundo. Ao longo do tempo tudo o que era fazer, gesto no espaço, vai se constituindo como desenho, arte.

Palavras-chave: Criação; Exploração; Brincar; Arte

INTRODUÇÃO

O que se pode oferecer para as crianças de educação infantil em relação a artes visuais? Será que o professor pode trazer conceitos novos sobre a arte na educação infantil? As crianças pequenas necessitam de atividades que lhe tragam significado e sejam uteis para a construção de seus conceitos e realidades sore o mundo. Nesta pesquisa serão apresentadas algumas reflexões sobre a importância de se trabalhar a arte com crianças pequenas, quantos benefícios às atividades diferenciadas fazem na rotina da educação infantil.

Muitas vezes subestimam-se as nossas crianças acreditando que a arte nesta fase escolar deve ser superficial, com propostas pobres e sem sentido de cortar, colar e amassar. A arte é muito mais do que isso, ela compreende o imaginário, possibilitando que o indivíduo se torne crítico e criativo. Entenda o que está a sua volta, e crie a sua própria arte de maneira que lhe é possível.

Reflexões sobre o professor e a sua própria pratica em arte na educação infantil. Como o professor pode trazer experiências significativas aos seus alunos se ele próprio não transpassa os seus limites? Existem muitas possibilidades dentro da arte para a criança pequena, um mundo cheio de cores, texturas, cheiros. Como o professor pode treinar as mãos e olhos para enxergar além do que está ali no papel transferir para uma pintura algum sentimento ou experiência vivida. As crianças pequenas trazem todo este potencial, na primeira infância está toda a construção de um pensamento que irá com ela para a vida adulta.

O tipo de pesquisa a ser realizada será uma revisão bibliográfica de literatura.

ARTE E SIGNIFICADO

Certamente o homem cria alguma coisa pelo impulso de reorganizar a si mesmo e ao meio em que vive de uma maneira ideal.

Segundo Jason (1996) a arte representa a compreensão mais profunda e a mais alta aspiração de seu criador. Por este motivo, uma obra contribui tanto para a nossa visão de mundo e ficamos muito emocionados. A arte tem o poder de comunicar à concepção que temos das coisas através de procedimentos que não podem ser de outras maneiras. Na arte assim como na linguagem, o homem é um inventor de símbolos que podem ser transmitidos de diversas formas. Temos que pensar na arte como algo não convencional capaz de expressar estados mentais, novos significados, novas formas.

Uma pintura sugere muitas coisas além do que ela afirma e um poema a arte esta naquilo que ele diz. Mas qual é o significado da arte? Os artistas não deixam uma explicação de sua obra, uma vez que a sua obra é a própria explicação. A existência de um diálogo com a obra, deixa claro que há uma participação ativa entre artista e nós. Como não se pode falar com a obra de arte pode-se aprender a reagir a ela.

> O processo é semelhante ao aprendizado de uma língua estrangeira. Precisamos aprender o estilo de a forma de ver as coisas de um país, de um período e de um artista, caso queiramos compreender adequadamente a obra. A apreciação estética é condicionada apenas pela cultura, que é tão diversificada que se torna impossível reduzir a arte a qualquer conjunto de preceitos. (JASON,1996, p.7).

Para que se possa apreciar a arte é necessário conhecimento, entendimento do tempo circunstancia espaço. Sem estes requisitos a arte não tem significado, passa apenas a ser algo comum ou incomum, mas, sem que nos remeta a reflexão ou desperte os nossos sentidos. Por isso, faz-se necessário o conhecimento da cultura, da história do artista, do tempo em que foi elaborada. (ANTUNES, 2002).

Há muitas formas de ativar a imaginação, que se faz importante no momento de entender o artista, e é uma das facetas mais fascinantes da mente humana. Pode ser vista como o elo entre o consciente e o subconsciente humano.

> "É por assim dizer, a cola que mantem unidos a personalidade, o intelecto e a espiritualidade do homem". (JASON, 1996, p.78).

A imaginação se faz importante para que possamos entender o passado que é realmente necessário para a nossa sobrevivência. E o artista continua sendo aquele cuja obra é capaz de emocionar e nos fazer refletir. Imaginação, importante e necessária para que se possa viajar junto ao artista em sua obra de arte, necessária também para aquele que cria e nos mostra em forma de arte tudo aquilo que imaginou um dia. (CUNHA, 2011).

Então para que serve a arte? Porque ela se faz tão necessária e importante na educação infantil? Como o professor pode trabalhar arte com suas pequenas crianças, e trazer significado para tudo isso? Antes de começar a trabalhar na educação infantil o professor precisa ter o conhecimento,

informações e acima de tudo entender a importância da arte, a história e de que maneira ela próprio entende a arte como ferramenta de trabalho e mudança na vida das pessoas. A arte traz a elevação do espirito, quando entendida em sua essência, mas, o professor não consegue trazer significado se não acredita naquilo em que está mostrando à criança. (MAZZOTTA, 2005).

Portanto, é essencial que o professor tenha consciência da importância de oferecer aos seus pequenos alunos o primeiro contato com a arte, de maneira prazerosa e significativa, que ficará como experiência inicial para as próximas etapas da vida estudantil.

Tratando da questão do desenvolvimento da criança através da arte visual, onde pode-se observar que a arte interfere e pode demonstrar como a criança passa por etapas delimitadas e em cada um dos estágios do seu desenvolvimento há uma modificação, e a depender da sua capacidade emocional ela percorre o seu desenvolvimento normalmente, ou, então, fixa-se em um estágio não compatível com a sua faixa etária. (RICHTER, 2011).

Ao observar uma criança pintando, deve-se aprofundar mais nesse ato, pois ali não reside somente um gesto mecânico, e sim uma expressão global daquela criança, o resultado poderá se apresentar esplêndido, perfeito. Ou até mesmo não haver nenhum êxito aparente, contudo, só ao experienciar a escolha do material, das cores, deixando claro que houve um exercício do seu eu interior, o que mostra que aquele ser é único, tal qual a sua arte, e, apesar disso o seu desenvolvimento também interfere na sua maneira de representar a sua arte, a qual passa por uma mudança bastante perceptível. (FREIRE, 2003).

Para que o desenho possibilite o desenvolvimento emocional, o autor terá que nesse momento identificar-se com a sua obra, caso contrário, ele tão somente fará reproduções que para ele não há significado algum, pois ele não está inserido naquela expressão; crianças emocionalmente desajustadas utilizam representações padronizadas com o propósito de refugiar-se.

Observa-se que em alguma fase do seu desenvolvimento a criança poderá passar por momentos de repetição de certas formas, isso pode ocorrer espontaneamente, essa atitude tem por finalidade assegurar o domínio sobre elas; há de se observar que na repetição estereotipadas não ocorre nenhuma mudança; ao desenhar várias bonecas elas terão diferenças entre uma e outra.

Uma criança que goste de copiar desenhos poderá obter satisfação individual nessa ocupação; mas tal alegria baseia-se num sentimento de segurança e no medo de se expor a novas experiências. A criança refugia-se num estado de espírito passivo que é indesejável. (LOWENFIELD e BRITTAIN 1977, p.37).

Quando exerce a sua liberdade à criança participa da sua obra estando, ali, no seu desenho, não só o traçado as cores, o formato, mas algo de grande importância para ela; não havendo relevância se por acaso ela cometer algum erro ou a desaprovação de alguém e, é esse desprendimento que o leva ao progresso emocional. Ao desenhar a criança demonstra o conhecimento que tem do seu meio, pois o seu desenvolvimento intelectual é adquirido pela compreensão que tem do meio em que vive e de si própria, através do desenho pode-se perceber a capacidade mental. (CUNHA, 2011).

A criança vai mudando no decorrer de sua infância a sua percepção do meio vai aprimoran-

do-se, mas quando ela demonstra uma resistência em ultrapassar essa fase ela mostra uma falta de maturação intelectual, ao distanciar-se da idade cronológica, a criança deve representar um desenho diferenciado para os demais de faixa etária diversa, ou seja, uma criança de sete anos tem mais maturidade do que uma de cinco anos, contudo, se a primeira desenha acompanhando a representação do segundo, ela terá as mesmas aptidões intelectuais que a desse último. (ANTUNES, 2002).

Os sentidos da criança são de vital importância para a aquisição do desenvolvimento, a qualidade das experiências sensoriais é que vai determinar o desenvolvimento em qualquer área da aprendizagem; a percepção visual é a que tem maior relevância na área artística, é com ela que se consegue apreender as formas, cores e o espaço; de início nas fases de desenvolvimento observa-se o reconhecimento das cores, para posteriormente conseguir a estimulação na variação das cores com a interferência da luz e de condições atmosféricas. (MAZZOTTA, 2011).

A arte pode ser uma ferramenta utilizada pela educação possibilitando ao aluno a desenvolver sua sensibilidade, percepção, imaginação, levando-o a conhecer as mais variadas formas de apresentá-la. A arte está intimamente ligada à formação integral do indivíduo contribuindo para o desenvolvimento cognitivo (ampliando seu conhecimento), o aspecto afetivo (estabelecendo relações de afetividade com as experiências adquiridas e criando oportunidades para outras) e por fim sob o ponto de vista perceptivo (através de atividades concretas que possibilitem a percepção em todos os sentidos).

Nesse sentido o Parâmetro Curricular Nacional (1997) de Arte orienta o seguinte:

> Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. (PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL DE ARTE, 1997, p.19).

O PCN de Arte (1997) destaca que um dos fatores para o desenvolvimento da arte é a percepção, com isso é fortalecida a importância do desenho como forma de estimular a criança no desenvolvimento da percepção que é a responsável pela captação, absorção e compreensão do mundo a sua volta, esse exercício a leva a ter êxito em outras disciplinas que ocupam maior relevância no currículo escolar.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Os seres humanos, desde a pré-história produzem formas visuais, se utilizando de símbolos particulares, construídos juntos à sociedade para expressar mundos objetivos e subjetivos. Transportando suas visões, o mundo natural é exteriorizado através de diferentes modalidades que atravessam as artes visuais como a: pintura, o desenho, a fotografia, a gravura, vídeos etc.

Segundo Cunha (2011) ao longo do tempo, foram criadas formas padronizadas para a linguagem gráfico-plástica, como: flores, casinha, árvore com maças, figura humana de palitos, assim foram organizados um repertório que chamamos estereótipos.

Desde muito cedo as crianças interiorizam estes estereótipos, deixando de construir sua própria linguagem, e passam a reproduzir as imagens impostas pelos adultos. O educador precisa saber que as suas representações visuais influem muito na produção da criança e de como ela vai representar o mundo a sua volta.

> Uma das maneiras de o adulto romper suas formas cristalizadas é resgatar seu próprio processo expressivo, voltando a brincar com os materiais, não tendo medo de mostrar suas próprias descobertas formais espaciais e coloristicas, lançando-se junto com as crianças na aventura de criar o inusitado, acompanhando o processo de criar o inusitado o expressivo infantil junto com o seu próprio processo. (CUNHA, 2011, p.7)

As escolas de educação infantil precisam oferecer um espaço para que o desenvolvimento das diferentes linguagens expressivas aconteça simultaneamente, tendo em vista que crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo através dos cinco sentidos do movimento, a curiosidade do que está a sua volta, da imitação, da repetição do jogo simbólico e brincadeiras. Para que isso aconteça os educadores precisam conhecer o desenvolvimento gráfico-plástico para que possam organizar planejamentos que atendam às necessidades das crianças. (BARBIERI, 2012).

O professor de educação infantil não precisa ser especialista em arte para trazer experiências significativas para os seus alunos, precisa conhecer e entender a importância do contato com a arte, e como isto pode mudar e acrescentar conhecimento na vida do seu aluno. A arte promove mudança, traz o pensamento crítico, traz a paz de espirito. Na primeira infância quando há este contato significativo com a arte a criança terá a possibilidade de desenvolver o seu arsenal de conhecimento e o levará para a vida adulta. (MENDES, 2010).

Ensinamos nossas crianças a não pensarem e não sentirem, e ensinamos que não podem ser pessoas que transformam. O que se oferece para as nossas crianças em relação à arte dentro das escolas de educação infantil? Será que arte se resume a apenas recortes, colagem e desenho livre?

Nota-se a importância de o professor obter o conhecimento e também a reflexão sobre ela. (CUNHA, 2011).

Na educação infantil o educador tem o privilégio de ser o iniciador desta longa jornada que a criança fará dentro da escola. Com crianças pequenas acontecem os primeiros registros, as marcas que os bebês fazem com os pés e as mãos sujas de sopa e papinha. De alguma maneira as mãos precedem os instrumentos e os alimentos às tintas. Porque não aproveitar tanta riqueza dentro da rotina? É importante permitir que aconteçam momentos destas lembranças tão primitivas da inscrição humana. A sujeira que ficará depois é apenas um detalhe. (HONORATO, 2011).

Não deve haver um limite especial imposto pelo adulto para ser explorado pela criança, o limite será dado pelo próprio corpo dela. O alcance do movimento é que vai delimitar o espaço de atuação gráfico-plástica. Por isso, é importante propor atividades fora das mesas e da sala de aula, para que a percepção visual e corporal seja explorada de várias maneiras. É importante que toda a criança na educação infantil coloque em pratica o seu desejo de explorar materiais e gestos, por isso é inadequado que o professor tente controlar o seu desejo de descobrir com atividades de preenchimento de formas reduzindo a quantidade de tintas e oferecendo apenas folhas de tamanho pequeno. A arte na educação infantil deve proporcionar experiências, aonde à criança possa criar a

partir do seu desejo exploratório. (MARLY, 2010).

O professor não trará nenhum desenho ou formas prontas para colorir, mas vai trazer a pergunta, o questionamento que fomentará a criação individual ou coletiva dos fatos. Sabe-se que a criança tem toda imaginação para criar, então precisamos aproveitar isto e deixar que desenvolvam este potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço do prazer não é o mesmo espaço da realidade. O imaginário não conhece o tempo cronológico nem os cerceamentos do real. O prazer da arte está relacionado ao prazer do jogo. Na criança, o espaço plástico é o espaço do gesto que mobiliza o sujeito inteiro na produção da mancha colorida.

Na criança, o espaço plástico é o espaço do gesto que mobiliza o sujeito inteiro na produção da mancha colorida. A viscosidade da tinta determina uma resistência ao corpo impondo-lhe um modo de lidar com a força do movimento gestual; forte ou fraco, longo ou curto, amplo ou contido. A pintura nasce do modo como seguramos o pincel, pela maneira de mão conduzir o movimento.

Neste momento da vida, terão muita importância para a criança suas experiências semióticas, isto é, a oportunidade de agir, representar, transitar em diferentes códigos e linguagens. É buscar estratégias de resoluções singulares na própria singularidade do meio simbólico. É quando mexe, age e remexe nas coisas, experimenta e modifica-se que conhecem melhor.

Entendemos experimentação, não como simples manipulação de materiais, mas antes de tudo como um desafio provocado pela própria simbolização. A pintura permite à criança traduzir plasticamente, através da ação corporal sobre a matéria colorida, suas experiências visuais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Inteligência emocional na construção do novo eu.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BARBIERI, Stela. **Interações:** onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. **As artes no universo infantil.** São Paulo: Mediação Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

HONORATO, Cayo. **A formação do artista:** conjunções e disfunções entre a arte e educação. 2011. Tese de Doutorado – Universidade De São Paulo: São Paulo, 2011.

JASON, H.W.; JASON, Anthony F. **Iniciação a história da arte.** São Paulo: Martins Fones, 1996.

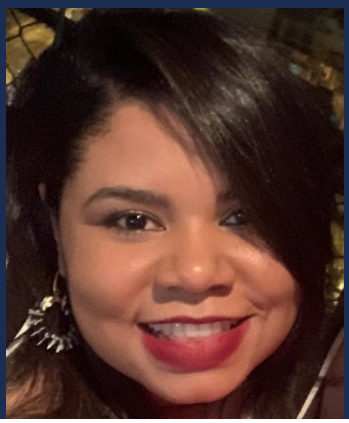
MARLY, Meira. **Arte, afeto e edição:** a sensibilidade na ação pedagógica. Poro Alegre: Mediação, 2010.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo, Cortez, 2005.

MENDES, Rodrigo**. Artes visuais na educação inclusiva:** metodologias e práticas do Instituto Rodrigo Mendes. Petrópolis, 2010.

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura.** São Paulo: Mediação Editora, 2011.

ANÁLISE DA PERSONAGEM PATO DONALD E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA



LAÍS RAMOS BARRA
Graduação em Letras pela Faculdade UNIESP (2010); Especialista em Língua Inglesa pela Faculdade UNIESP (2010); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na EMEF Henrique Felipe da Costa, Coordenadora Pedagógica – na EPG Manoel Bomfim.

RESUMO

Este trabalho tem como intuito o estudo das variações linguísticas na personagem do Pato Donald. Quando completou 70 anos já era considerado uma celebridade em nosso país, desde sua participação nos três filmes em que contracenou com Zé Carioca. Em todas essas décadas de existência, ele só tem acumulado sucesso. Foram quase 200 filmes (entre curtas e longas-metragens, tendo ganhado um Oscar por A Face do Führer e sido indicado para outros 11), tiras diárias em centenas de jornais pelo mundo afora, revistas em quadrinhos em vários países, e sua imagem estampada nos mais incontáveis produtos licenciados. Vamos perceber neste trabalho a variação linguística de Pato Donald em cinco décadas e as razões pelas quais elas ocorreram.

Palavras-chave: Pato Donald; Personagem; Variação Linguística.

INTRODUÇÃO

VARIAÇÕES E FORMA DE PODER ATRAVÉS DO DISCURSO

OS 70 ANOS DO PATO DONALD

Apesar da idade avançada, o pato enfezado continua encantando crianças e adultos em todo o mundo.

Em todas essas décadas de existência, ele só tem acumulado sucesso. Foram quase 200 filmes (entre curtas e longas-metragens, tendo ganhado um Oscar por A Face do Führer e sido indicado para outros 11), tiras diárias em centenas de jornais pelo mundo afora, revistas em quadrinhos em vários países, e sua imagem estampada nos mais incontáveis produtos licenciados. Nada mal para um sujeito que nasceu numa sexta-feira 13, cujo número da casa é o13, tem um carro com a placa 313, é um dos personagens mais azarados das HQs e, a despeito de ser sobrinho de um “quaquilionário”, é um pobretão que não se sustenta por mais de um dia num emprego.

A estreia oficial do Pato Donald se deu em 1934, no filme A Galinha Sábia (The Wise Little

Hen, no original), baseado na fábula de Esopo. Donald Fauntleroy Duck - seu nome completo - foi idealizado ainda em 1931, quando o ilustrador Ferdinand Hustzi Horvath fez os primeiros esboços daquela ave que faria parte do novo desenho animado dos Estúdios Disney.

O que faltava engrenar a ideia era uma voz de pato que marcasse o personagem. Isso só foi acontecer anos depois, quando Clarence Nash, entregador de leite e exímio imitador de sons de animais, caiu nas graças de Walt Disney ao recitar o poema Maria tinha um carneirinho com aquela voz esganiçada que hoje conhecemos tão bem.

Nash, então, passou a ser a voz oficial de Donald durante mais de 50 anos, calando-se apenas quando a morte o levou, em 1986.

Mas, a verdade é que, indiscutivelmente, Donald não seria o que é hoje se não fosse Carl Barks, o brilhante roteirista, desenhista e arte-finalista que humanizou as histórias do pato, criando elementos que até hoje servem de base para os artistas que o sucederam.

Seus textos eram, ao mesmo tempo, finos e mordazes. O humor, ora sutil, ora escancarado, servia de libelo contra o capitalismo e o consumismo nas aventuras do Tio Patinhas; contra a futilidade do machismo/feminismo nas aparições secundárias da Margarida (Daisy Duck); e a favor dos bens espirituais em suas costumeiras histórias natalinas.

Donald já era considerado uma celebridade em nosso país, desde sua participação nos três filmes em que contracenou com Zé Carioca. E ainda no final da década de 40 começou a aparecer em tiras de jornais diários. Mas o melhor ainda estava por vir.

A título de curiosidade, vale registrar que nessa edição de estreia alguns personagens, hoje bastante conhecidos, tinham nomes bem diferentes. Huguinho, Zezinho e Luizinho (Huey, Dewey and Louie, no original) se chamavam, respectivamente, Nico, Tico e Chico; Pateta era Dippy (o mesmo que nos Estados Unidos, antes de se tornar Goofy); Lobão era apenas o Lobo Mau; Quincas atendia pelo nome de Amigo Coelho; e Zé Grandão e João Honesto eram Compadre Urso e Compadre Raposo.

Para chegar a esses 54 anos de inegável sucesso editorial em território brasileiro, as páginas do gibi contaram com grandes seleções do que de melhor se fez com o Pato Donald nos quatro cantos do planeta. E, claro, as contribuições nacionais não deixaram nada a dever.

A principal característica das HQS Disney feitas aqui foi, sem dúvida, o humor. Como os confrontos entre Donald e seu primo sortudo, o marreco Gastão. Sofrendo com os absurdos golpes de sorte do parente abusado, as reações do pato o remetiam ao temperamento irascível que Barks eternizou.

Da mesma forma, o intempestivo Silva (Jones) protagonizou inesquecíveis combates com o pato. O personagem, concebido por Carl Barks, era uma espécie de “genérico” para as histórias em que Donald se irritava com algum vizinho. Por isso, no começo ele acabava ficando com um visual diferente entre uma e outra aparição, até chegar àquele definitivo. No Brasil, ganhou um rosto ainda mais definido, graças aos desenhos de Irineu Soares Rodrigues e Verci de Mello.

As histórias de Donald e Silva figuravam entre as preferidas dos leitores brasileiros. Os dois

foram, inclusive, as principais atrações de Disney Especial - Os Vizinhos e Edição Extra - Briga de Vizinhos, nas quais a maioria das histórias era de artistas nacionais.

A revista Pato Donald é hoje a publicação mais antiga ainda em circulação no Brasil, e a HQ com o maior número de edições lançadas por aqui (já está chegando na casa das 2300). Em tempos de crise no mercado de quadrinhos, o título mantém uma tiragem respeitável para os padrões atuais, mas nos áureos tempos do início dos anos 80 chegou a lançar nas bancas, quinzenalmente, cerca de 140 mil exemplares.

A VIDA DO PATO

Traçar uma linha cronológica coerente para Donald, além de uma tarefa hercúlea de pesquisa é puro exercício de imaginação. Afinal, não existe nos quadrinhos Disney nenhum tipo de sequência temporal nas histórias (salvo raríssimas exceções, limitadas a séries como a do novo Superpato). Muitos artistas, de diversos países, emprestaram suas próprias versões para a origem do pato e de seu percurso até a fase adulta.

Podem-se encontrar histórias que o apresentam como um órfão abandonado aos cuidados da Vovó Donalda; ou largado à própria sorte ainda num ovo, à beira de uma estrada. Entretanto, segundo Carl Barks, Donald é filho de Hortência (Hortense Duck) - irmã do Tio Patinhas - e Patoso (Quackmore McDuck) - filho da Vovó Donalda -, e é gêmeo de Dumbella (mãe de Huguinho, Zezinho e Luizinho).

Em sua recente obra 40 Anos da Revista Tio Patinhas, Don Rosa oficializou essa versão, e acrescentou a ocasião em que Donald e os sobrinhos conheceram o velho muquirana, no ano de 1947. Tal passagem se torna lógica quando lembramos que essa foi a data da primeira história do pato sovina, e que, bem antes disso, em 1938, Huguinho, Zezinho e Luizinho foram “enviados” ao Donald por sua irmã.

Também aqui foi produzida, para a revista Tio Patinhas # 9 (fevereiro de 1966), uma aventura na qual são contadas várias passagens da adolescência de Donald, algo raro de se encontrar em toda a sua vida editorial. Nessa história podemos ver, entre outras coisas, suas primeiras investidas amorosas em Margarida.

A incursão inicial do pato pelos quadrinhos ocorreu em 1934, na página dominical intitulada Silly simphonies, na qual eram quadrinizados os desenhos animados da Disney.

DONALD CHEGA AO BRASIL

No Brasil, as tiras de Donald realizadas por Taliaferro começaram a ser editada na década de 1930, nas páginas de publicações como Mirim, Suplemento, juvenil, Guri, Lobinho e Gibi. Em outubro de 1938, Donald compartilhou com o elefante Bolinha (personagem de uma animação do Estúdio Disney) a edição de fim de mês do Suplemento juvenil. Em 1946, a EBAL lançou a revista Seleções coloridas, que apresentou aos leitores brasileiros histórias estreladas pelo pato elaboradas por Carl

Barks e pelo argentino Luis Destuet.

UM PATO BRASILEIRO

Com a publicação da revista Pato Donald pela editora Abril, em julho de 1950, a personagem ganhou mais prestígio no Brasil e abriu espaço para os artistas nacionais. A primeira história em quadrinhos com Donald feita aqui foi Papai Noel por acaso, editada em dezembro de 1959 na Pato Donald número 424, que contava com arte de Jorge Kato.

A VARIAÇÃO LIGUÍSTICA: PATO DONALD CINCO DÉCADAS

Algumas coisas que fazem parte do cotidiano de pessoas comuns, como estudantes, profissionais, donas de lares estão em mudança constante, uma rua que muda de sentido, uma peça nova na loja de roupa, um colega que chega de longe, essas coisas costumam nos surpreender, mas basta apenas nos adequamos à mudança, nos acostumamos essas situações, pois geralmente não temos como escolhamos, afinal não participamos dessas decisões, e o jeito é padronizar, começar a utilizar as coisas daquele jeito, claro que isso tudo nos causa estranheza até se tornarem algo comum. Com o língua não é assim, o processo de mudança da língua falada é quase imperceptível, a comunicação pela fala é quase que instantânea, no cotidiano o falante altera algo em sua linguagem sem perceber, dá sentido a termos já utilizados com significados cristalizados em sua mente, assimila uma nova palavra, apropria-se de “pedaços” de palavras para criar palavras novas, conforme a necessidade de mudança do mundo a sua volta, enfim essas mudanças da língua não são passiveis de controle, também não somos capazes de contê-las. O homem evoluir rápido demais e a língua acompanha essa velocidade sem perdas ao contrário ela cria para se adaptar.

Nessas mudanças e a toda velocidade tem surgido expressões e gírias. Com o passar do tempo, devido a influências do meio de comunicação e modismo, a gíria tem um papel lexical no Brasil, visto que todas as classes sociais e todas as idades usam a gíria.

Vamos fazer um comparativo nos quadros abaixo a respeito das mudanças gramaticais e lexicais (mudanças nas palavras e expressões) nos livros e gibis do Pato Donald (nosso material de estudo), segue alguns dados:

Pato Donald. 80 Anos. Editora: ſAbril; 1ª edição (20 março 2015)

Pronomes	Expressões	Palavras	
abri-lá	Puxar prosa	sôbre	berrou
mostrar-me	Chegando a tôda pressa	bôlo	prosa
encontrá-lo	Não lhe fale assim	dêle	voou
empurraram-no	Vinha descendo a rua	bagageiro-chefe	jacto
servir-lhes	Vai me pagar um cruzeiro	tôdas	merenda
socorrê-lo	Encurtaremos o caminho	êle	desferiu
mostrar-nos	Suba e deixe de prosa	tirantes	esfôrço
vê-las	Subi a ladeira muito forte	êsse	sózinho
usá-los	Limpo como uma seda	fôrça	sova
fazer-se	Não lhe deve falar	môlho	prêto
encomodar-se	Hurra Hurra	mêdo	decerto
pendurou-o	Nosso barco vai lagar	nêle	gêlo
trazer-me	Parado logo ali adiante	gôtas	rêde
levou-as	Berrou o mais alto que pôde	esfregadela	descerrou
os tenha	Tratava-se duma casa	jôrro	lôbo
meter-lhes	Os sinos do carro badalavam	surprêsa	vêzes
	È café pequeno	modêlo	duma
	Ooolá Ooolá	cantigas	tôpo
	Fazer-se entender		
	As coisas estavam ficando pretas		
		Edição Melhoramentos Caixa Postal 8120, São Paulo Pax	
		VII-1964	

FONTE: EDIÇÃO MELHORAMENTOS, CAIXA POSTAL 8120, SÃO PAULO – VII 1964

A sociolinguística propõe que essas mudanças ou variações têm uma relação com os fatores sociais, de alguma forma com a questão social, fatores de idade, sexo e classe social, que período da história estamos vivendo e de qual forma ele pode influenciar em mudanças em relação à fala e a escrita, questões sobre esse tipo de mudança que iremos ver nesse capítulo.

VARIAÇÃO DIACRÔNICA

Cabe também ressaltar a variação diacrônica, aquela que acontece através do tempo, notamos aqui que a língua tem uma história externa que é a evolução por conta dos fatores sociais como foi citado acima, mas temos também a interna aquela que se dá por conta de mudanças como na gramática, fonologia, morfologia, sintaxe e também no léxico. Notamos essas mudanças apenas por comparar gerações, palavras antes usadas (gírias) não são mais conhecidas pelos falantes de hoje, esse tipo de mudança está claramente exposto na comparação dos quadros com expressões como: “É café pequeno”, “Limpo como uma seda” “Suba e deixe de prosa”, hoje não mais usadas nas falas em quadrinhos e que poucos ainda reconhecem os significados de tais expressões.

Existe nessas variações o caso de gramaticalização, isto é, o processo pelo qual uma palavra de sentido pleno assume funções gramaticais um exemplo clássico disso é a formação do pronome você: como todos sabem, essa palavra remota a Vossa Mercê, via Vosmecê. Era na origem, uma expressão de tratamento, como Vossa Majestade ou Vossa Excelência, hoje é um pronome pessoal.

Os pronomes: classificados como classe de palavras categoricamente que reúne unidade em números limitados e que se refere a um simplificado exercício pela situação ou por outra palavra do contexto, notamos que o uso dos pronomes caiu durante as décadas, as falas e expressões usadas do pato durante as décadas.

A referência língua através do tempo, isto é, no estudo histórico das estruturas de um sistema (“gramática histórica”), e como histórico da língua.

Estudos que se dá por explicações como as mudanças históricas influenciaram o “meio” e como a língua sofre alterações durante o tempo, as variações que a língua apresentada de que forma o tempo interferiu.

REFORMAS ORTOGRÁFICAS

Vamos então analisar as mudanças nas palavras é visível às mudanças de acentuação desde de 1964 a 1987 os acentos circunflexos não aparecem constantemente como na tabela de 64. O uso dos acentos é de extrema importância, pois definimos como a forma de proferir um som ou mais; com mais relevo que o demais, exatamente para destaque, no caso do português e de algumas outras línguas como o inglês, e alemão são línguas de certa intensidade, notamos na tabela que esses acentos não são tão presentes, isso se justifica após a rejeição do Acordo Ortográfico em 1945 no Brasil, este se continuou a reger-se pelo Formulário Ortográfico de 1943, o que criou muita

diferença ortográfica, especialmente no uso das palavras com acento diferencial, em 22 de abril de 1971, a Academia Brasileira de Letras e a Academia das Ciências de Lisboa emitiram um parecer conjunto, nessa reforma houve muitas transformações, mas apenas na regra de acentuação(queda dos acentos diferenciais, queda dos acentos graves das sílabas subtônicas, simplificação das regras de acentuação vigentes) Lei Federal 5.765.

Assim foi feita essa alteração e analise os dados de 1964 em relação à escrita sem acentuação aos demais. Os escritores da época e os estudantes e todos envolvidos no campo na língua viu-se obrigado a se adaptar é essas mudanças.

As expressões também sofreram essas mudanças durante o tempo, é a velha questão dos jovens sempre criticarem o modo de falar dos pais e avós e o mesmo ocorre com os pais em relação à linguagem dos filhos, essas expressões são de cunho popular são conhecidas como expressões idiomáticas, que servem para realçar determinadas situações, o Brasil tem várias delas e que variam de acordo com a região do país, muitas delas estão cercadas de gírias próprias da época.

Muito embora quase todas as pessoas utilizem ou conheçam quem use gírias na sua comunicação diária, poucas conseguem estabelecer uma definição suficientemente precisa sobre o que gíria e como ela se estrutura, se desenvolve e operam nos diferentes níveis sociais e nos contextos de fala de quem a utiliza. Na personagem do Donald ou em tantas outras verificamos o uso das mesmas.

Foram expostas aqui apenas parte da mudança que ocorreu a língua (falada e escrita) nos gibis durante as décadas, em especial nos livros e gibis do Pato Donald, as quais foram justificadas ou explicadas por movimentos sociais, é de suma importância lembrar que todo individuo necessita entender essas variações e saber identifica-las quando perante situações para não ser influenciados em suas crenças e ações sociais, para melhor entender como uma entonação especifica, um pronome, uma manchete de jornalística, um tópico, um item lexical, uma metáfora se relacionam geralmente com a forma de dominação “de poder na sociedade”.

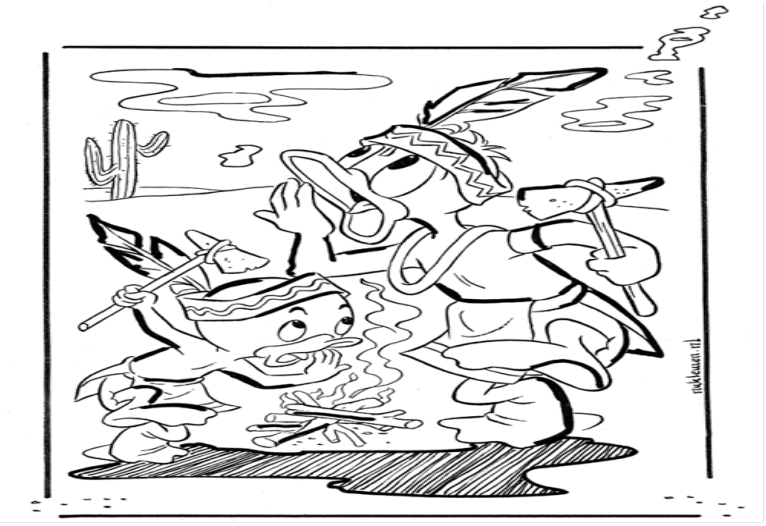
Anexo I

Pato Donald na II Guerra

Foto: AdoroCinema / AdoroCinema

Anexo II

Ideologia "O Pato Índio"



Fonte: sansdessin.com - infos@colo.rapide.net

Anexo III

O Surgimento do Tio Patinhas

Fonte:https://economia.uol.com.br/noticias/infomoney/2013/06/28/algumas-licoes-de-tio-patinhas-para-quem-quer-ficar-milionario.htm

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notória a diferença entre os livros e gibis, visto que a mudança não ocorreu apenas na gramática, mas também no léxico, apesar de tanto pouco tempo (46 anos) estamos analisando não

somente textos diferentes, mas gerações e pensamentos diferenciados.

REFERÊNCIAS

CIPRO Neto, P.& INFANTE, U. (1997): **Gramática da Língua portuguesa. São Paulo, Sciopione.**

CUNHA, C. & CINTRA, L. F. L. (1985): **Nova gramática do português contemporâneo. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.**

DUARTE, Sérgio N. (1998): Língua viva. Rio de Janeiro, Rocco.

FIGUEIREDO, Candido de (1929): **O que se não deve dizer, vol. I. 5°ed, Lisboa, Livraria Clássica Editora.**

GNERRE, Maurizzio (1985): **Linguagem, escrita e poder. São Paulo, Martins Fontes.**

LOBATO, J. B. Monteiro (1952): **Emília no País da Gramática. 3°ed., São Paulo, Brasiliense.**

de Evanildo Bechara. – Rio de Janeiro: **Academia Brasileira de Letras, 2003.**

PRETI, Dino. A linguagem proibida: **um estudo sobre a linguagem erótica. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.**

RODRIGUES, Salatiel**, F. Disponível em http://www.filologia.org.br/revista/artigo/**

2(4) 3-11.html (acesso em: 27/06/2021).

SANTOS, Cézar Augusto dos. **Perspectivas de delimitação da gíria no português brasileiro e sua marcação nos dicionários. UFRGS. Revista Voz das Letras. 2007. Disponível em http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u67260.shtml (acesso em 27/06/2021).**

Pato Donald. 80 Anos. Editora: Abril; 1ª edição (20 março 2015)

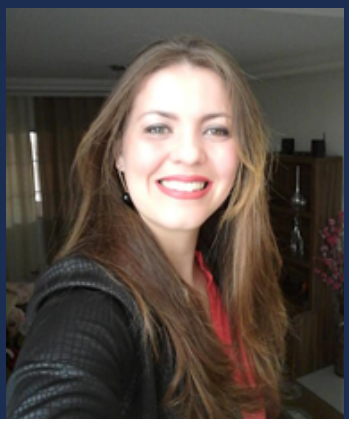
http://pt.wikipedia.org/wiki/Pato_Donald

http://www.delfos.jor.br/conteudos/index_interna.php?id=153&id_secao=3&id_subsecao=

http://revistalingua.uol.com.br/textos.asp?codigo=11151

http://e-educador.com/index.php/projetos-de-ensino-mainmenu-124/77-projetos-de-ensino/3530-reformahttp://publique.rdc.puc-rio.br/revistaalceu/media/alceu_n8_D'Oliveira.pdf

BRINQUEDOTECA HOSPITALAR



LEYLLE KELL PONTES DE PAULA
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Interativa Paulista (2010); Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum São Paulo (2016); Pós-Graduada em Ludopedagogia pela Faculdade Interativa de São Paulo (2018); Professora de Educação Infantil no CEI Professora Maria Conceição Monteiro Ayres, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo trata de uma visita a hospitais para entender como se dá o trabalho pedagógico no âmbito do espaço hospitalar. Ao mesmo tempo que observamos o trabalho desenvolvido por recreacionistas e voluntários, relatamos neste espaço o trabalho e as ações dos envolvidos, como também descrevemos alguns diálogos dos doutores da alegria. Escrever esse artigo é uma contribuição a todos educadores, incentivando a formação específica de futuros pedagogos que sentem-se vocacionados a assumir tal missão. A brinquedoteca hospitalar é um espaço criado para favorecer a brincadeira dentro do hospital, podendo ser um espaço de recreação em que a criança tem a oportunidade de expressar seus sentimentos, conscientes ou inconscientes. Os objetivos da mesma são: Amenizar o sofrimento causado pela doença e pela íngreme separação do convívio social (Família, Amigos, Escola, Objetos pessoais, Animais de Estimação) por meio da representação de sentimentos como: medo, angústia, saudade, tensão e outros; favorecer a externalização e elaboração de conteúdo do mundo mental da criança; proporcionar espaço lúdico para crianças hospitalizadas e momentos de descontração, estimulando a expressão e comunicação da imagem da realidade em que estão inseridas; promover a integração entre a criança, a família, a escola e o hospital, amenizando os traumas da internação e contribuindo para a interação social; aproximar a vivência da criança no hospital à sua rotina diária anterior ao internamento, utilizando o conhecimento como forma de emancipação e formação humana; fortalecer o vínculo com a criança hospitalizada, possibilitando o fazer pedagógico na pratica educacional dos ambientes hospitalares; oferecer à criança hospitalizada a possibilidade de, mesmo estando em ambiente hospitalar, ter acesso a educação. Pelo longo período de internação que a criança sofre, a mesma, não pode ser prejudicada, neste contexto, o pedagogo é o agente de mudanças, pois entende que o escolar doente não é um escolar comum, ele se diferencia por estar acometido de moléstia, razão pela qual precisou de cuidados médicos, bem como necessita ainda de ajuda para vencer as consequências de sua própria doença.

Palavras-chave: Brinquedoteca no âmbito hospitalar; Voluntários; Recreacionistas; Doutores da Alegria.

INTRODUÇÃO

Procuramos investigar relações entre a educação, e direito das crianças hospitalizadas. O

fato de que a criança necessite de cuidados médicos impliquem na instituição hospitalar, não deve interromper o processo de aprendizagem que envolva sua interação com atividades lúdicas, levando em consideração a importância da brincadeira como prática educativa, sobretudo na infância.

Para que isso ocorra de fato é necessário pensar em situações possíveis e viáveis para uma prática educacional que não é de conhecimento específico do educador, uma vez que o cotidiano hospitalar nem sempre é uma realidade conhecida pela área da educação. O Estatuto da Criança e do adolescente, promulgado em 1992, veio legalmente reconhecer a criança e o adolescente como pessoas em condições peculiares no desenvolvimento. Na verdade, essa lei significa mais do que um simples instrumento jurídico; ela inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos, especificamente; no mundo dos direitos humanos. Serviu ainda como base para a construção de um novo olhar à criança, um ser com direito de ser criança, direito ao afeto, direito de brincar, de querer, de não querer, de conhecer e de sonhar. De acordo com Eca toda criança tem o direito de aprender brincando, por isso as crianças que se encontram internadas nos hospitais por um longo período precisam ser estimuladas no seu desenvolvimento e no seu aprendizado.

A enfermidade do educando muitas vezes obriga a se ausentar da escola por um longo período, trazendo prejuízos às atividades escolares, por esse motivo além de atender o estado biológico e psicológico da criança há uma necessidade de atender suas necessidades pedagógicas.

A criança e o adolescente enquanto sujeitos de direitos, são atores do próprio desenvolvimento, e na contemporaneidade coloca-se a urgência de uma interface entre saúde e educação da criança em situação hospitalar.

Para uma melhor compreensão, o artigo está fundamentado bibliograficamente contando com diversos livros de apoio, artigos de revistas científicas, sites sobre Brinquedoteca Hospitalar e materiais de Congressos sobre Brinquedotecas.

A pedagogia hospitalar é uma área recente, por isso não possui parâmetros para ação do pedagogo na brinquedoteca hospitalar, deixando-o deslocado e substituído por outros profissionais dos hospitais que acabam atuando como educadores lúdicos.

> "...a Pedagogia Hospitalar vem oferecer à criança hospitalizada, ou em longo tratamento hospitalar, a valorização de seus direitos à educação e à saúde , como também ao espaço que lhe é devido enquanto cidadão do amanhã [...] a questão de formação desse profissional constitui–se no desafio aos cursos de Pedagogia, uma vez que as mudanças sociais aceleradas estão a exigir uma premente e avançada abertura de seus parâmetros, com vistas a oferecer os necessários fundamentos teórico – práticos, para o alcance de atendimentos diferenciados emergentes no cenário educacional" (MATOS,,2007, p.15).

A brinquedoteca hospitalar é um espaço de hospitalização infantil que promove o brincar, contribuindo nos cuidados e na educação das crianças hospitalizadas. Dentro desta realidade o educador deve ir onde o aluno está, e se há um aluno hospitalizado deve haver um educador capaz de brincar e promover o brincar exercendo a função de um educador lúdico, estimulando o desenvolvimento de novas aprendizagens e respeitando as possibilidades de cada criança.

Para Viegas (2004) a humanização é muito importante, sobretudo na infância, surgindo pela compreensão das dificuldades no tratamento de crianças hospitalizadas. A brinquedoteca hospitalar,

um direito reconhecido por lei, é um dos recursos mais eficientes dentro da humanização, reconhecendo a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, principalmente as que se encontram hospitalizadas.

A lei federal 11.104, de 21 de março de 2005 dispõe sobre obrigatoriedade a instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde como UBS (postos) Hospitais que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. A aprovação e sanção desta lei nº 11.104 de 21 de março de 2005, foi resultado da iniciativa da deputada Luiza Erundina de Souza. (Por inspiração da assistente social de um hospital público Aída Mínimos) visando a humanização e promoção da saúde no atendimento às crianças em momentos traumáticos, distante de seus familiares, a brinquedoteca torna-se um recurso valioso durante sua permanência no hospital. De acordo com Ortiz(2002), as classes hospitalares com o lúdico, como uma intervenção educacional estimulando o desenvolvimento cognitivo e motor

> "A hospitalização impedindo suas atividades normais junto a família e aos amigos, na escola e em tudo que seu dia a dia, quebra o ritmo e pode modificar a criança (...)" (Viegas (Org), 2004, p.11). "Ao brincar a criança pode expressar seus medos e angústias diante do adoecer, o que a ajuda superar as consequências da hospitalização," (Oliveira 1993 apud Bomtempo 2008, p.76).

É fundamental lembrar que a vida da criança, seu crescimento e desenvolvimento físico, mental, emocional e social, não estaciona, mas continua evoluindo durante a internação no hospital.

BRINQUEDOTECA HOSPITALAR

As brinquedotecas nos hospitais do Brasil atualmente estão se tornando uma realidade. A lei Nº 11.104 (SANTIAGO, 2007) tornou obrigatória a instalação de brinquedotecas nos hospitais brasileiros. Esta lei surgiu a partir dos movimentos de humanização nos hospitais e simboliza que a inclusão do brinquedo neste ambiente, tem sido concebida como parte da assistência e da terapêutica às crianças e aos adolescentes hospitalizados.

Neste processo, está ocorrendo o reconhecimento das necessidades infanto-juvenis e do papel da brincadeira para promoção do bem estar físico e social no ambiente hospitalar.

Visitamos duas brinquedotecas, no Hospital ITACI- Instituto de Tratamento do Câncer Infantil e no ICSP Instituto da Criança de São Paulo. ICSP - Missão do Instituto da Criança:

"Promover a sustentabilidade de projetos e obras sociais, oferecendo apoio administrativo, financeiro e encaminhamento jurídico. Com isso, contribuir para o desenvolvimento humano, social e econômico de crianças, adolescentes e suas famílias, a fim de transformar a realidade em que vivem".

Principais componentes da Brinquedoteca do Instituto da criança: Uma sala de recreação localizada na enfermaria pediátrica: O programa instala ou adapta à estrutura já existente mesas de atividades, armários modulares, bancadas com computadores, aparelhos de som, televisão com DVD, brinquedos, jogos e livros. O hospital recebe voluntários para contarem histórias, desenvolverem atividades lúdicas e educativas com as crianças, sob supervisão, orientação e acompanhamento constante da coordenação do Hospital. Todas as crianças têm necessidade de brincar, uma vez que

a situação lúdica desempenha uma fase muito importante na vida da criança, especialmente em um ambiente hospitalar, em que o faz de conta auxiliará na socialização com o meio e com o desconhecido.

Um carrinho móvel: Composto de doze gavetas, com um módulo para apresentações teatrais e uma caixinha de música. Reproduzindo o visual das áreas de recreação, sua função é levar brinquedos e material escolar para as crianças que estão no leito e não podem se dirigir até a brinquedoteca. As gavetas transformam-se em bandejas onde a criança pode realizar suas atividades na cama.

> Ao trabalhar com modalidades expressivas e inventivas de seu cotidiano, como, por exemplo, desenho, pintura, modelagem, jogos, a criança experimenta um processo de organização do real e de sua criação, sendo, ao mesmo tempo, algo estruturante e expressivo, o que implica na transformação de significados (Neman F, Souza MF, 2003, p.35).

Nesse caso, com o carrinho móvel, mesmo as crianças que não podem sair dos quartos, por impossibilidade de locomoção ou que estão em isolamento podem usufruir das atividades.

Atividades estas que mesmo com a finalidade de construção do conhecimento, podem ser lúdicas, tratando-se de um recurso não verbal que atua significativamente no emocional da criança, onde se pode obter afetividade e relação abstrata de seus sentimentos, através de desenhos, por exemplo.

A atividade em forma de brincadeira é entendida como instrumento para restabelecer a relação de ajuda, na medida em que intermediam a expressão não-verbal da criança, pois o brincar é, um fenômeno concomitantemente natural e complexo, que encerra várias funções, entre elas a comunicação.

Os brinquedos em geral quando utilizados podem servir como um canal de comunicação entre a criança e o adulto, principalmente em casos em que a criança se sente triste ou isolada, não querendo conversar, o que é absolutamente comum em um ambiente de hospital.

Pintura lúdica nos andares das enfermarias e no teto da UTI: criação de pinturas com motivos infantis, explorando o universo hospitalar nas paredes do andar e/ou no teto das áreas de tratamento intensivo tem o objetivo de estabelecer comunicação com as crianças por intermédio da arte, facilitando sua relação com um ambiente desconhecido e, muitas vezes, assustador. No instituto, é possível, desde a entrada, observar os desenhos e mensagens que enfeitam as paredes.

A importância da pintura é o acolhimento que a criança encontra no ambiente, que a faz sentir-se familiarizada em um ambiente que muitas vezes é obscuro e medonho. O ambiente pode influenciar e muito na permanência da criança no hospital.

Além do trabalho dirigido por voluntários (o hospital não possui professores), as crianças têm acesso livre à brinquedoteca do Hospital das 9h às 22h00, todos os dias, além de poderem levar livros e brinquedos para os quartos, com o compromisso de devolver no dia seguinte.

ITACI – Inaugurado em 17 de junho de 2002 pelo então Governador Dr. Geraldo Alckmin, iniciou suas atividades em 17 de dezembro de 2002 com a ativação de 12 consultórios médicos e duas salas para procedimentos no ambulatório, além de 12 leitos de hospital/dia para quimioterapias.

A brinquedoteca é localizada no primeiro andar. De acordo com o projeto da (Sanofi Aventis é uma rede de farmácias e possui o programa “Nossos Sonhos são Possíveis”, lançado em 1999 no Brasil, tem por objetivo instalar brinquedotecas hospitalares e implantar um sistema de brinquedoteca móvel em centros pediátricos públicos de referência. A iniciativa já beneficiou mais de 55 mil crianças e adolescentes internados no país, que foi responsável também pela entrega da brinquedoteca do ICSP, de modo que possuem a mesma estrutura, os modos foram dispostos de forma que houvesse uma grande flexibilidade de layout. Em meio a um colorido contagiante, estão inúmeros brinquedos educativos e livros de histórias infantis. A brinquedoteca ainda conta com uma televisão, um aparelho de som e três terminais de computador.

Pensar uma brinquedoteca dentro de um hospital que atende crianças e adolescentes com câncer está diretamente relacionado à preocupação em aumentar as suas chances de sobrevida e cura com qualidade de vida. **Rita de C. R. Mittempergher -** Psicóloga, Psicopedagoga e Mestre em Ciências Aplicadas à Pediatria pela Unifesp.

O objetivo da brinquedoteca é desenvolver ações recreativas, artísticas, de literatura e educacionais. Visando oferecer possibilidades aos pacientes internados, de brincar de forma livre ou dirigida. Através das brincadeiras, de contação de histórias infantis, de lendas, e mitos, de adivinhas populares e de atividades artísticas realizadas na brinquedoteca, também são observadas as pressões externas que bloqueiam os comportamentos dos pacientes, que buscam ajustar-se às expectativas sociais, familiares e até mesmo dos profissionais do hospital. A educação das crianças é uma tarefa coletiva com pais, voluntários e profissionais da saúde, em conjunto com os demais profissionais são significativas para superar o cansaço pelo trabalho diário no hospital, atendendo essas crianças no âmbito intelectual, cultural, social e emocional, bem como na recuperação mais rápida de sua saúde buscando o bem estar das crianças e, consequentemente, a reanimação e alegria dos pais.

Trabalho realizado na brinquedoteca, durante uma reunião de pais com assistente social e psicóloga, no Hospital ITACI

Um dos quartos de internação que ficam em frente à brinquedoteca. (ITACI 2008)

Os Segundos Socorros de que a criança necessita é sua valorização, visa atender a criança e suas necessidades como um todo, que vai muito além do atendimento clínico de que se pensa que é primordial para a criança.

AMIGOS E PARCEIROS

A falta de profissionais da educação dentro do Hospital se dá pelo fato de que em geral se pensa que a criança hospitalizada necessita em estreitamente e prioritariamente de assistência médica. O que é absolutamente verdade, no entanto, o cuidado com o interior também se faz necessário, já que para superar esta fase tão, diríamos estressante e desgastante de sua vida, ela necessita de estabilidade emocional. Embora quase não haja pedagogos ainda, (O que é outro erro inadmissível para a sociedade em que vivemos hoje. Em nossa pesquisa de campo não pudemos deixar de destacar os profissionais e voluntários que atuam nessa área dentro dos hospitais.

COMO FUNCIONA O TRABALHO RECREACIONISTA DENTRO DOS HOSPITAIS? QUEM SÃO ESSES PROFISSIONAIS?

Todo o trabalho desenvolvido dentro do hospital com crianças e adolescentes conta com profissionais e voluntários comprometidos que atuam em diversas áreas tais como, os contadores de histórias, os Doutores da Alegria são palhaços que fazem de conta que são médicos para crianças que fazem de conta que acreditam cuja especialidade é a “besteirologia”. Todos esses amigos visam proporcionar ao menor internado momentos de descontração, sua trajetória dentro do ambiente hospitalar vem ganhando parcerias e destaque entre artistas e profissionais da saúde.

O objetivo principal é propiciar através de diversas atividades, um pouco de alegria, já que a criança muitas vezes se sente abandonada e carrega o sentimento de insuficiência ou incapacidade

para enfrentar a vida e seus problemas causando nela complexos por conta de suas enfermidades. Complexos estes que podem ser provocados por vários motivos, reais ou irreais como por exemplo, um defeito físico, uma situação de uma recordação de um fracasso perante um obstáculo que não foi possível vencer.

Para levar a criança a desafios que possa exigir dela potencialidade no aspecto cognitivo e intelectual é necessário que haja, um trabalho que envolva a criança ou o adolescente com a prática educativa, onde ela irá ficar a par de sua realidade no mundo externo, a fim de que não se prenda ao ambiente hospitalar como um refúgio, que não se limite a este espaço.

Vários colaboradores estão engajados no processo de desenvolvimento do menor internado, direta ou indiretamente. Vão desde voluntários que vão levar alegria às crianças, a empresas e pessoas que doam uma quantia mensalmente ao hospital, ou brinquedos, roupas, comida, etc ...

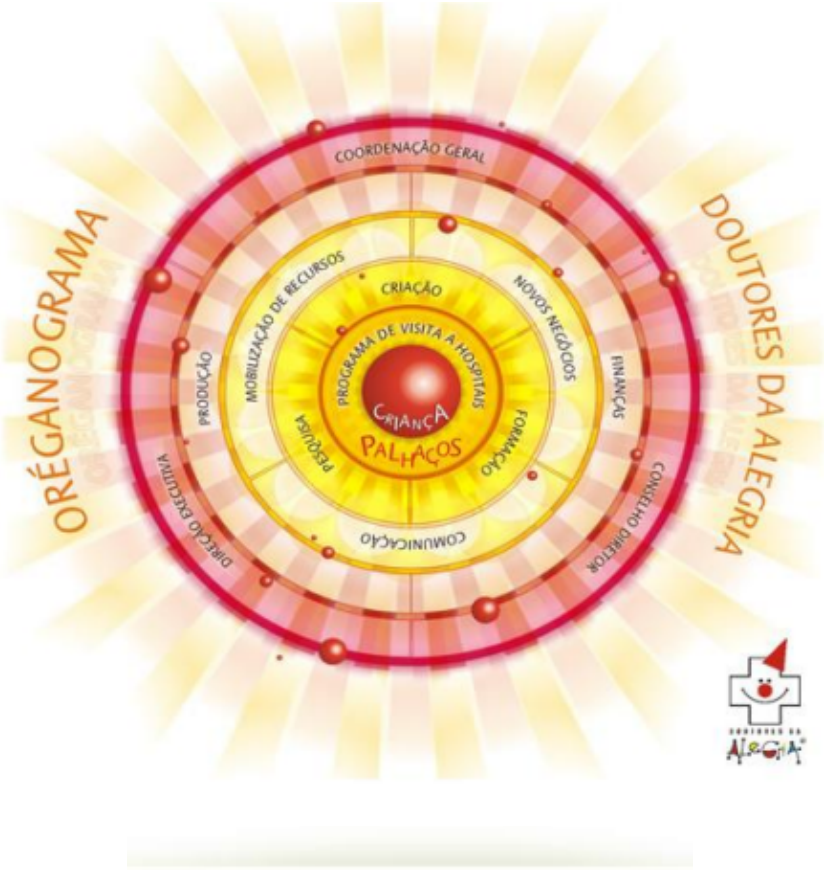
Nos hospitais que foram por nós visitados, o ITACI e o INSTITUTO DA CRIANÇA, ambos fazem parte do hospital das clínicas de São Paulo e estão interligados, o intrigante é que encontramos apenas uma pedagoga, a Professora Rosane, Contudo, entendemos como parceiros dos menores hospitalizados, todas as pessoas que, de alguma maneira, gastam um pouquinho de seu tempo, para participarem ativamente da melhora dessas crianças

No caso do trabalho com os Doutores da Alegria, este acontece duas vezes por semana, seis horas por dia, regularmente em todos os hospitais de São Paulo e grande São Paulo, que apoiam a mesma ideologia de fazer “rir quem está sofrendo”.

Este trabalho se dá a partir de uma aproximação espontânea com a criança hospitalizada e nada é forçado, são ações em que a criança permite o contato onde sede espaço de seu mundo para que outras pessoas possam compartilhar suas dificuldades, traumas, curiosidades e imaginações permitindo assim que este, entre e construa uma história. Assim, como muitos profissionais, os doutores da alegria acreditam em levar às crianças hospitalizadas o melhor de seu ofício que é o de ser palhaço.

Há, nos Doutores da Alegria, cada vez mais, uma abordagem artística que dialoga com uma proposta pedagógica. A ideia de sistematizar a experiência – não só por meio da palavra, mas com exercícios, jogos, um olhar externo, diálogos –, é uma possibilidade de transformá-la em conhecimento, em algo a ser transmitido, compartilhado. (NUFO, 2006, p. 33).

Esta imagem representa um mapa conceitual ou Organograma dos doutores da Alegria



De tanto estudar, o palhaço foi aprendendo a escrever. E não aguenta olhar o mundo sem contar o que vai vendo! Registrando e dividindo. Assim é que nossas investigações viram publicações. Partimos da permissão de cada criança para construirmos uma história. Assim, acreditamos levar às crianças hospitalizadas o melhor de nosso ofício de palhaços. (NUFO, 2006, p.34).

Dra. Juca Pinduca e Geovanna na Recepção do ITACI (Instituto para o Tratamento do Câncer Infantil)

A Dra. Lola e Dra. Juca Pinduca entra na recepção do hospital e um garoto começa a brincar com uma luzinha vermelha, que sai da sua caneta e vai até as palhaças. Dra. Juca com seu dedo iluminado começa a pegar a luzinha, que aparece hora na sua barriga, hora na barriga de Dra. Lola, e hora em qualquer lugar visível e começa a mudar de lugar.

As crianças, inclusive o garoto dono da caneta-lazer, ficam assustados sem entender como é possível aquela palhaça pegar a luz e mudá-la de lugar no espaço. Geovana, uma garota que já faz tratamento há algum tempo no ITACI, chega muito perto da Dra. Juca e da Dra. Lola, tentando com muita força entender o que estava acontecendo ali. Junto dela um outro garoto. A Dra. Lola então, ao tentar pegar a luz como a Dra. Juca fez, pegar um nariz vermelho do lugar que estava sendo iluminado de vermelho. Geovana leva outro susto e pega com força o nariz. O garoto pede o nariz pra ele e ela pensa um pouco e rasga o nariz no meio. Cada um fica com uma metade e eles vão acompanhando as palhaças até a entrada da Quimioterapia. Todos os meninos voltam para recepção, mas a Geovana fica e diz pra Dra. Juca que havia dito pra ela que ela não poderia entrar ali:

Geovana: Você vai morrer.

Dra. Juca: Muito provavelmente.

Dra. Lola: Quase 100% de possibilidades.

Geovana: Mas você quer morrer?

Dra. Juca: Eu quero. Já que eu vou morrer mesmo, eu quero morrer. Mas não agora.

Geovana: Não pode. Ou você quer morrer ou você quer viver.

Dra. Juca: Eu quero morrer, mas quero brincar mais um pouco.

Geovana: Eu também.

Dra. Juca: Então você vai brincar lá na frente que a sua mãe deve estar atrás de você, e eu vou brincar aqui no Quimio e depois a gente morre.

Geovana: Tá… Foi saindo e voltou pra entregar a metade do nariz vermelho. Geovana: Isso é seu.

Dra. Juca: Não. É seu.

Geovana: Não é meu. É seu.

Dra. Juca: Então vamos dividir.

Dra. Juca pega o nariz e, na divisão, tira um outro inteiro e dá pra Geovana, que o pega e só se dá conta de que o nariz estava inteiro de novo depois de alguns segundos. Olha seriamente pras palhaças, dá uma pausa e vai embora.

VOLUNTARIADO DO ICSP

Por não ter professores, o instituto conta com uma diversa rede de voluntários. O voluntariado trata-se de um trabalho sério. Voluntariado é compromisso. Cada um contribui, na medida de suas possibilidades, com aquilo que sabe fazer. Uns têm mais tempo livre, outros só dispõem de umas poucas horas por semana. Alguns sabem exatamente onde ou com quem querem trabalhar. Outros estão prontos para ajudar no que for preciso. Cada compromisso, no entanto, é para ser cumprido. Uma pequena ação bem feita tem muito valor. Nada é mais decepcionante do que prometer e não ser capaz de realizar. No ano de 2008 tivemos mudanças estruturais, mudanças de coordenação, entrada de novas pessoas, saídas de outras e um trabalho que vem sendo realizado com muita dedicação, esforço e vontade. Tenho participado semanalmente de todas as reuniões, com muitos projetos e ideias. O grupo formado aqui em São Paulo apesar de pequeno é muito especial, sério, profissional e comprometido e sempre com a missão de fazer crescer o Instituto em São Paulo e de trazer novos voluntários. (Silvia Adler, voluntária ICSP desde 2007).

"É uma satisfação pessoal minha simplesmente ter a oportunidade de dar algo de volta para a comunidade. Se eu posso fazer algo que traga um impacto para alguém ou ajudá-lo a melhorar a sua vida, eu sei a diferença que isso pode fazer para alguém! Ajudar crianças é uma das melhores coisas que eu faço, por isso considero um privilégio por estar fazendo parte dessa organização, que em todas as suas ações na área da responsabilidade social, usa uma forma única de trazer atenção para as questões sociais importantes, estando constantemente trabalhando de forma criativa com o objetivo de melhorar a qualidade de vida das pessoas através dos projetos apoiados". (Alexandre Franklin de O. Pires Voluntário do ICSP, 2008).

VOLUNTARIADO DO ITACI

As atividades desenvolvidas por voluntários são essenciais para o entretenimento de pais e familiares que necessitam passar longos períodos no ITACI, enquanto os pacientes recebem o tratamento. As oficinas oferecidas são:

Pintura artística em unhas e manicure; oficinas de vagonite, bijuteria, ponto cruz, fuxico e patchwork; dobraduras e origami; mediação de leitura; recreação com pintura de desenhos, pintura livre, recorte e colagem; jogos e brinquedos; passatempos, gibis e revistas.

Os inscritos participarão de reuniões onde são apresentados os projetos desenvolvidos no ITACI e definidos os dias e horários para a escolha da atividade a ser desenvolvida pelo voluntário. Há também os Contadores de Histórias. Tivemos o privilégio de conhecer a D. Leonie, alemã, veio ao Brasil em 2001, e como já tem filhos criados e não há muito para se fazer em casa, - segundo ela mesma diz – descobriu na realização do trabalho voluntário, um novo meio de se sentir importante para alguém e fazer algo realmente grande. A Dona Leonie é contadora de histórias no ITACI desde 2005, utiliza apenas bonecos de fantoche, e seu sotaque misturado com sua vasta gama de repertório em literatura infantil e muita criatividade, encantam as crianças e a todos que têm o privilégio

de ouvi-la. Além da D. Leonie do ITACI conta com vários voluntários e empresas que, de vez em quando, promovem café da tarde para os internos e suas famílias no refeitório do Hospital, que fica no primeiro andar, ao lado da Brinquedoteca. A falta de ação, de atividade no hospital é outro fator que deixa a criança sem entusiasmo, sem alegria e sem ânimo para recuperar sua saúde, por isso, o trabalho do voluntário no hospital é extremamente importante para atender essas necessidades psicológicas, sociais e pedagógicas da criança, a fim de evitar tantos prejuízos.

HABILIDADES EXIGIDAS AO VOLUNTÁRIO

Há um trabalho voluntário adequado para cada um. A pessoa deve desenvolver uma ação voluntária utilizando seus conhecimentos pessoais ou profissionais. O importante é escolher um trabalho que lhe traga satisfação, acima de tudo. Utilizar suas aptidões e conhecimentos, com compromisso e responsabilidade em prol de uma causa em que acredite. Para isso, o hospital promove reuniões semanais, Ministra palestras do Programa Espaço Cidadão; no qual os voluntários devem participar dos eventos realizados e captar e divulgar as Campanhas e Ações promovidas pelo IC, conhecer e respeitar as normas da casa, além de ser um multiplicador da cultura do trabalho voluntário, por intermédio de sua própria experiência.

COMO FUNCIONA O TRABALHO RECREACIONISTA DENTRO DOS HOSPITAIS?

Todo o trabalho desenvolvido dentro do hospital com crianças e adolescentes conta com profissionais e voluntários comprometidos que atuam em diversas áreas tais como: Os contadores de histórias, Os Doutores da Alegria são palhaços que fazem de conta que são médicos para crianças que fazem de conta que acreditam cuja especialidade é a “besteirologia”. Todos esses amigos visam proporcionar ao menor internado momentos de descontração, sua trajetória dentro do ambiente hospitalar vem ganhando parcerias e destaque entre artistas e profissionais da saúde. O objetivo principal é propiciar através de diversas atividades, um pouco de alegria, já que a criança muitas vezes se sente abandonada e carrega o sentimento de insuficiência ou incapacidade para enfrentar a vida e seus problemas causando nela complexos por conta de suas enfermidades. Complexos estes que podem ser provocados por vários motivos, reais ou irreais como, por exemplo, um defeito físico, uma situação de uma recordação de um fracasso perante um obstáculo que não foi possível vencer. Para levar a criança a desafios que possam exigir dela potencialidade no aspecto cognitivo e intelectual é necessário que haja um trabalho que envolva a criança ou o adolescente com a prática educativa

[...] Como eles não são médicos, e sim artistas profissionais, quando chegam a um quarto de hospital se apresentam como médicos besteirologistas. (Besteirologista faz relação a infectologista, cardiologista) ... Realidade no mundo externo, a fim de que não se prenda ao ambiente hospitalar como um refúgio, que não se limite a este espaço.

Vários colaboradores estão engajados no processo de desenvolvimento do menor internado, direta ou indiretamente. Vão desde voluntários que vão levar alegria às crianças, a empresas e pes-

soas que doam uma quantia mensalmente ao hospital, ou brinquedos, roupas, comida, etc....

Nos hospitais que foram por nós visitados, ambos fazem parte do hospital das clínicas de São Paulo e está interligado, o intrigante é que encontramos apenas uma pedagoga, contudo, entendemos como parceiros dos menores hospitalizados, todas as pessoas que, de alguma maneira, gastam um pouquinho de seu tempo, para participarem ativamente da melhora dessas crianças. No caso do trabalho com os Doutores da Alegria, este acontece duas vezes por semana, seis horas por dia, regularmente em todos os hospitais de São Paulo e grande São Paulo, que apoiam a mesma ideologia de fazer “rir quem está sofrendo”.

Este trabalho se dá a partir de uma aproximação espontânea com a criança hospitalizada e nada é forçado, é ações em que a criança permite o contato, momento em que cede espaço de seu mundo para que outras pessoas possam compartilhar suas dificuldades, traumas, curiosidades e imaginações permitindo assim que este, entre e construa uma história.

Assim, como muitos profissionais, os doutores da alegria acreditam em levar às crianças hospitalizadas o melhor de seu ofício que é o de ser palhaço. Há, nos Doutores da Alegria, cada vez mais, uma abordagem artística que dialoga com uma proposta pedagógica. A ideia de sistematizar a experiência – não só por meio da palavra, mas com exercícios, jogos, um olhar externo, diálogos –, é uma possibilidade de transformá-la em conhecimento, em algo a ser transmitido, compartilhado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que o brincar torna-se importante no tratamento de crianças e adolescentes hospitalizados, pois atividades lúdicas permitem que a criança expresse suas alegrias, vontades e fantasias amenizando assim traumas, dores, tristezas e ansiedade.

A brinquedoteca hospitalar é um elo forte entre a equipe médica e o profissional pedagogo favorecendo a recuperação da saúde mental e física da criança como também o seu desenvolvimento cognitivo e social já que através dela o paciente e familiares, além de desvincular a ideia de que hospital é um lugar onde só há dor e tristezas podem também entrar no mundo da imaginação e se sentir bem acolhida por parte de toda a equipe enquanto está fora do seu convívio social.

O trabalho nas brinquedotecas não tem sido nada fácil, devido às enormes dificuldades encontradas na área hospitalar, mas ainda existem pessoas interessadas, empenhadas em fazer parte dessa equipe, que tem como objetivo de fazer do hospital um lugar alegre, acolhedor, ao enfrentar cada desafio que a vida nos propõe, e defende a brincadeira como meio fundamental para descontrair e contribuir para recuperação da criança, diminuindo depressão, amenizar traumas psicológicos decorrente da internação.

Vale ressaltar que apesar de existir uma lei que regulamenta a obrigatoriedade da brinquedoteca hospitalar, nem todos os hospitais a possuem por diversas dificuldades como espaço físico, recursos e profissionais adequados.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Walkiria de. Classe hospitalar: um olhar pedagógico singular. São Paulo: Phorte, 2009.

BRASIL. Lei dos direitos das crianças e adolescentes hospitalizados. Resolução n. 41, 13 de outubro de 1995. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 out.1995.

_____. Ministério da Educação. Direito à educação: subsídios para a gestão de sistemas educacionais: orientações e marcos legais. Organização e coordenação Marlene de Oliveira Gotti ET AL. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

CECCIM, Ricardo Burg. Classe Hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. Revista Pátio, p. 41 -44 n.º 10 ago/out 1999.

ESTEVES, Cláudia R. Pedagogia Hospitalar: um breve histórico. Disponível em: seshospitalares/WEBARTIGOS/PEDAGOGIA%20 hospitalar... pdf. Acesso em 10 junho de 2021.

FONSECA, Eneida Simões. Da. Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional. Brasília, DF: INEP, 1999.

_____. Classe Hospitalar Jesus. Saúde. Jubileu de Ouro – 1950-2000. RJ: Gráfica da UERJ, 2000.

_____.Atendimento escolar no ambiente hospitalar. 2. Ed. – São Paulo: Memnon, 2008.

FONTES, Rejane de Souza. Prática pedagógica em enfermaria pediátrica: Construindo novos tempos de aprendizagem da classe à Pedagogia Hospitalar: A educação para além da escolarização. 2002. Disponívelem:http://www.periódicos.udes.br/index.php/linhas/article/viewfile/1395/1192. Acesso em 15 de junho de 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos Para Quê? 4ª edição. São Paulo, Cortez, 2001.

MATOS, E. L. M.; MUGGIATI, M. T. F. Pedagogia hospitalar. Petrópolis: Vozes, 2007.

Sites

Instituto da Criança, Faz diferença Transformar Vidas Dezembro de 2008, Disponível em http://www.institutodacrianca.org.br/pt/sobre_ic.php Acesso em 13 de julho de 2021

[...] Como eles não são médicos, e sim artistas profissionais, quando chegam a um quarto de hospital se apresentam como médicos besteirologistas. Besteirologista faz relação a infectologista, cardiologista...) Disponível em http://www.doutoresdaalegria.com.br/internas.asp?secao=osdoutores> Acesso em 12 de julho de 2021.

AÇÕES PEDAGÓGICAS COM EDUCANDOS QUE APRESENTAM TEA

LILIAN CRISTINA AMESCUA QUIRINO
Graduação em Normal Superior pelo Centro Universitário Hermínio Ometto- Uniararas (2009); Professora de Educação Infantil no CEI Professora Maria Conceição Monteiro Ayres, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O tema abordado pretende contribuir para uma reflexão acerca dos distúrbios de aprendizagem no ambiente escolar analisando as relações entre escola, pais e alunos e suas intervenções na aprendizagem desses alunos, destacando também os problemas que envolvem os métodos de ensino e como os pais e a escola podem colaborar com o ensino dos alunos que portam algum tipo de distúrbio de aprendizagem, procurando desenvolver a criança nas áreas que ela tem maior dificuldade. Para os autores citados, aparentemente os defensores da abordagem comportamental preferem a utilização do termo distúrbio, enquanto os construtivistas parecem ser adeptos do termo dificuldade. Ainda de acordo com os autores, aparentemente a distinção feita entre os termos dificuldades e distúrbios de aprendizagem esteja baseada na concepção de que o termo “dificuldade” está mais relacionado à problemas de ordem psicopedagógica e/ou sócio - culturais, ou seja, o problema não está centrado apenas no aluno, sendo que essa visão é mais frequentemente utilizada em uma perspectiva preventiva; por outro lado, o termo “distúrbio” está mais vinculado ao aluno, na medida em que sugere a existência de comprometimento neurológicos em funções corticais específicas, sendo mais utilizado pela perspectiva clínica ou remediativa.

Palavras-chave: Distúrbios de aprendizagem; Pais; Alunos; Método.

INTRODUÇÃO

O cenário hoje encontrado no ambiente escolar referente à interação entre as instituições de ensino, alunos que sofrem de distúrbios de aprendizagem e a família destas crianças, aponta para a necessidade de haver uma melhor integração entre escola, pais e alunos, pois o desentendimento destes é altamente prejudicial para o ensino do aluno que tem distúrbio de aprendizagem.

> Outra situação pedagógica a ser considerada são os distúrbios reativos de aprendizagem, isto é, são aqueles que surgem no decorrer de crises situacionais o nascimento de um irmão, a perda de um ente querido, separação dos pais, a troca de uma professora, a mudança de cidade, de escola, entre outras situações (CORTE, FARIA, 2011, p.3).

A criança que sofre de algum distúrbio tem sua aprendizagem problematizada, e precisa sentir segurança na hora em que está aprendendo. Quando o professor não está preparado para ensinar

esse aluno utilizando os métodos aplicáveis para o tipo de distúrbio que esse aluno tem, ou se em outra situação, o professor consegue identificar que algo diferente está acontecendo. Inicia-se um processo de investigação, provavelmente esse aluno de distúrbio de aprendizagem, e o primeiro passo é informar a direção da escola, e esta por sua vez entra em contato com os pais e faz o encaminhamento necessário para que um profissional capacitado faça o diagnóstico do distúrbio. Nem sempre os pais aceitam o diagnóstico ou mesmo não aceitam nem levar o filho ao encaminhamento feito pela escola, consequentemente o aluno não vai se sentir preparado para aprender. Neste caso, a escola também não terá o apoio dos pais e não saberá como trabalhar de forma diferente com esse aluno considerando que os pais não estão de acordo que o filho seja ensinado de forma diferente dos demais alunos da classe. Essa situação pode levar o aluno que sofre de distúrbio de aprendizagem a se desinteressar pela escola.

A primeira seção vai tratar das características de um aluno que sofre de distúrbio de aprendizagem, dos métodos que podem ser usados para auxiliar no desenvolvimento desses alunos, e das relações escola-aluno-família. E a segunda e última seção traz as considerações finais sobre as informações da primeira seção.

CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS QUE SOFREM DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

As crianças com distúrbios de aprendizagem possuem características que as diferenciam das demais, sendo essas a dificuldade de leitura que é manifestada pela aquisição de competências básicas relacionadas à fase de alfabetização, a compreensão e interpretação de textos com frequente presença de erros ortográficos em geral. A dificuldade na matemática que se torna evidente na noção de números, no lidar com quantidades, problemas de utilização de estratégias para aprender, manifestados na falta de organização, comprometendo o sucesso na aprendizagem.

> Na idade escolar, o processo de alfabetização passa a ser a área de manifestação dos mesmos desvios já existentes acrescidos dos específicos deste processo, que podem vir a se manifestar de forma evidente na idade escola, embora tenham ocorrido em estágios anteriores do seu desenvolvimento em função da maior solicitação exigida dos processos psicomotores intelectuais e afetivos nesta idade. (CORTE, FARIA 2011, p 2).

Na fase de alfabetização as crianças passam a ter contato com um ambiente diferente do qual estão acostumadas, e naturalmente levam algum tempo para se habituar ao ambiente escolar, para os alunos que sofrem de transtornos de aprendizagem esse novo contato com a escola pode ser traumático, e cenário de exclusão.

O fator emocional é muito relevante para que um aluno consiga aprender o que está sendo ensinado. A experiência obtida neste primeiro contato com a escola pode desencadear um desinteresse e angústia com relação ao aprendizado, podendo até mesmo levar à desistência de frequentar a escola, e a problemas psicológicos e emocionais. Entre os principais distúrbios de aprendizagem estão a Dislexia, Disgrafia e Discalculia, que são os distúrbios dos quais vamos tratar ao longo das próximas subseções.

DISLEXIA

Os sintomas mais comuns para identificar uma criança possivelmente disléxica são o desempenho inconstante, lentidão nas tarefas de leitura e escrita, dificuldade de associar os sons ao símbolo, dificuldade com a rima (sons iguais no final das palavras e no início das palavras), discrepâncias entre as realizações acadêmicas, as habilidades linguísticas e o potencial cognitivo, dificuldade em associações, como por exemplo, associar os rótulos aos seus produtos, dificuldade para a organização sequencial, por exemplo, as letras do alfabeto, tabuada, e os meses do ano, dificuldade em nomear objetos e tarefas, dificuldade com cálculos mentais e persistência no erro já corrigido, mesmo contando com a ajuda profissional.

> 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 da escrita. Isso não implica que, ao menor sinal de dificuldade nessa área, possamos identificar um indivíduo como disléxico. (IANHEZ, NICO, 2002, p.25)

A criança disléxica ao ingressar na escola, geralmente traz um histórico de frustrações e baixa autoestima, se julga incapaz de aprender com a mesma desenvoltura com que as outras crianças aprendem, pois já teve suas experiências negativas referentes à aprendizagem. Considerando esse aspecto, cabe ao professor estimular esse aluno e tornar a convivência em sala de aula uma experiência positiva e proveitosa.

DISGRAFIA

A disgrafia é um distúrbio até pouco tempo desconhecido pela maior parte das pessoas, podendo ser confundida com a dislexia em decorrência dos sintomas semelhantes aos da dislexia. Entre os sintomas da disgrafia estão às letras irreconhecíveis, grafismos que permitem confusão de letras, por exemplo, a criança realiza uma escrita que leva a confusão de uma escrita com a outra. Estas disgrafias podem surgir por atrofia ou hipertrofia das linhas das letras (h, n, p), a desaparição das arcadas (u, n, p, m, h) a eliminação de caracóis (b, v) ou não realização das regressões (c, a, g, d, o). Estas confusões acontecem frequentemente também em outras escritas (r, n) ou em determinadas combinações de letras (cl, d). Existe também a confusão originada pela quantidade e muitos outros sintomas específicos.

> Para algumas crianças a aprendizagem da escrita pode não ocorrer de forma satisfatória gerando alterações de aprendizagem. Em relação a essas alterações existe controvérsia no que diz respeito à nomenclatura. As diferentes nomenclaturas utilizadas dependem da visão do estudioso que observa as alterações de leitura e escrita que, com suas abordagens teóricas diversificadas, influenciam o modo como o problema é definido. Apesar das diferentes teorias, a maioria desses profissionais concorda que nem todas as crianças que apresentam dificuldades para aprender a ler podem ser consideradas portadoras de distúrbios de leitura e escrita. (LIMA, PESSOA, 2011, p.470).

Quando falamos de disgrafia ou disortografia, não podemos esquecer-nos de ressaltar que existem inúmeros critérios para poder afirmar que uma criança sofre deste distúrbio. Somente a

equipe multidisciplinar pode diagnosticar este e qualquer outro distúrbio, sendo assim não devemos avaliar qualquer escrita ilegível como disgráfica.

DISCALCULIA

A discalculia também pouco discutida apresenta sintomas intimamente ligados à matemática como dificuldades na identificação visual e auditiva de números, fraca capacidade para contar, fraca compreensão ou confusão dos sinais matemáticos, dificuldades como adição, subtração, multiplicação e divisão, dificuldade em compreender e aprender tabuadas falta de sentido de orientação (norte, sul, leste e oeste), dificuldade de manter a contagem durante jogos. Em casos extremos a discalculia resulta em fobia relacionada com a matemática e instrumentos matemáticos.

> É importante ressaltar que é algo normal alunos com problemas de aprendizagem em matemática, visto a mesma ser uma disciplina complexa que envolve organizações e cálculos numéricos. Dessa forma, ates de direcionar o aluno a uma psicopedagoga alegando discalculia procure planejar aulas dinâmicas e interessantes a fim de verificar realmente quais alunos podem desenvolver um quadro de discalculia. (NOÉ p.1).

Os professores de matemática são geralmente profissionais profundamente focados na área de exatas, muitas vezes não possuem todo o conteúdo pedagógico que possui o pedagogo, e por esse motivo, abordam o conteúdo de sua matéria de maneira que não utilizam dos recursos pedagógicos, dessa forma fazem com que o seus alunos se sintam desmotivados e percam o interesse. Os alunos que sofrem de discalculia necessitam de uma atenção especial, e os professores de matemática devem ter um olhar mais atento para identificar um aluno possivelmente discalculo, e elaborar aulas dinâmicas que mudem um pouco a rotina das aulas. É necessário despertar o interesse dos alunos pela matéria.

METODOLOGIA PARA DIAGNÓSTICO

Nem sempre todos que sofrem de distúrbios apresentam os sintomas característicos já vistos, é de extrema importância que pais e professores que suspeitam de seu filho ou aluno sofrer de algum destes transtornos procure a ajuda de uma equipe multidisciplinar formada por psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo. Todos os profissionais envolvidos devem expor suas avaliações entre eles para confirmar com exatidão o distúrbio.

> Informações como o desenvolvimento da criança histórico familiar, desempenho escolar, métodos de ensino e repertório adquirido são de muita importância, por isso os pais e a escola também são fontes essenciais (IANHEZ, NICO, 2002, p.29).

Quando se procura o diagnóstico o objetivo não deve ser único e exclusivamente detectar o distúrbio, e sim trabalhar em cima do distúrbio diagnosticado procurando caminhos eficientes para auxiliar o desenvolvimento cognitivo. Os pais por sua vez devem controlar sua ansiedade e expectativa a respeito da evolução de seus filhos para não prejudicar o processo de desenvolvimento deles.

METODOLOGIA DE ENSINO

Os métodos de ensino para os alunos que sofrem dos transtornos de aprendizagem devem ser diferenciados dos métodos utilizados para o ensino dos demais alunos da classe, porém essa diferença não pode ser motivo para promover exclusão.

> É necessário que o educador seja comprometido, criativo, dinâmico e que respeite as individualidades de cada educando, valorizando a realidade e as vivências dos mesmos, para que, numa ação conjunta e integrada, possa favorecer e estimular a cooperação, o diálogo, a democracia e a autonomia do indivíduo e do grupo, onde o prazer de estar na sala de aula seja comum a todos (SOUZA, 1996, p.10).

Existem métodos específicos para cada tipo de distúrbio, porém o professor ou profissional envolvido no ensino destes alunos deve analisar como aplicar o método de forma a obter resultados significativos, deve se levar em consideração as particularidades de cada caso para que não se forme a partir destas situações conceitos pré-concebidos numa visão geral dos métodos a serem utilizados.

RELAÇÕES ALUNO-ESCOLA-FAMÍLIA

Com relação aos envolvidos no ensino e no desenvolvimento emocional e cognitivo destes alunos, as bases fundamentais para esse processo são a escola e a família. O entendimento destes é necessário e essencial para que a situação de aprendizagem se torne produtiva e agradável.

O equilíbrio emocional da criança não é apenas responsabilidade da família, é também responsabilidade da escola, pois muitas vezes mesmo sem tomar consciência disso a escola promove um ambiente de exclusão.

> É muito importante o papel do professor, pois ele deve ministrar bem essa situação, de maneira que não haja descriminação, propondo brincadeiras que ajuda na socialização e atividades em grupo para que todas as crianças percebam seu papel social. Deve também evitar que essas crianças que apresentam essas dificuldades se sintam menosprezadas e retraídas, pelo contrário, é preciso mostrar a elas seus aspectos positivos e do que elas são capazes. (SOUZA, 2011, p.4).

A escola precisa mediar às situações que surgem diante da não aceitação dos pais aos encaminhamentos feitos pela professora, mas nem sempre a escola está preparada para lidar com esse tipo de situação. Falta jogo de cintura para comunicar aos pais o motivo do encaminhamento. Todo esse cenário reflete diretamente no aluno, que é sempre o mais prejudicado por falhas destas relações. Entre as consequências para este aluno estão a evasão escolar e os problemas emocionais de variados níveis.

O problema maior nestas relações pais-escolas-alunos se dá pela falta de critérios, de métodos, de empenho dos professores, da escola ou mesmo dos pais, que muitas vezes não colaboram.

DIFICULDADES OU PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM?

Moojen (1999), afirma que, ao lado do pequeno grupo de crianças que apresenta Transtornos de Aprendizagem decorrente de imaturidade do desenvolvimento e/ou disfunção psiconeurológica, existe um grupo muito maior de crianças que apresenta baixo rendimento escolar em decorrência de fatores isolados ou em interação. As alterações apresentadas por esse contingente maior de alunos poderiam ser designadas como “dificuldades de aprendizagem”. Participariam dessa conceituação os atrasos no desempenho escolar por falta de interesse, perturbação emocional, inadequação metodológica ou mudança no padrão de exigência da escola, ou seja, alterações evolutivas normais que foram consideradas no passado como alterações patológicas. Pain (1981, citado por Rubinstein, 1996) considera a dificuldade para aprender como um sintoma, que cumpre uma função positiva tão integrativa como o aprender, e que pode ser determinado por:

Fatores orgânicos: relacionados com aspectos do funcionamento anatômico, como o funcionamento dos órgãos dos sentidos e do sistema nervoso central;

Fatores específicos: relacionados às dificuldades específicas do indivíduo, os quais não são passíveis de constatação orgânica, mas que se manifestam na área da linguagem ou na organização espacial e temporal, dentre outros;

Fatores psicógenos: é necessário que se faça a distinção entre dificuldades de aprendizagem decorrentes de um sintoma ou de uma inibição. Quando relacionado ao um sintoma, o não aprender possui um significado inconsciente; quando relacionado a uma inibição, trata-se de uma retração intelectual do ego, ocorrendo uma diminuição das funções cognitivas que acaba por acarretar os problemas para aprender;

Fatores ambientais: relacionados às condições objetivas ambientais que podem favorecer ou não a aprendizagem do indivíduo. Fernández (1991) também considera as dificuldades de aprendizagem como sintomas ou “fraturas” no processo de aprendizagem, em que necessariamente estão em jogo quatro níveis: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. A dificuldade para aprender, segundo a autora, seria o resultado da anulação das capacidades e do bloqueamento das possibilidades de aprendizagem de um indivíduo e, a fim de ilustrar essa condição, utiliza o termo inteligência aprisionada (atrapalhada, no idioma original). Para a autora, a origem das dificuldades ou problemas de aprendizagem não se relaciona apenas à estrutura individual da criança, mas também à estrutura familiar a que a criança está vinculada. As dificuldades de aprendizagem estariam relacionadasàs seguintes causas: |

Causas externas à estrutura familiar e individual: originariam o problema de aprendizagem reativo, a qual afeta o aprender, mas não aprisiona a inteligência e, geralmente, surge do confronto entre o aluno e a instituição; Causas internas à estrutura familiar e individual: originariam o problema considerado como sintoma e inibição, afetando a dinâmica de articulações necessárias entre organismo, corpo, inteligência e desejo, causando o desejo inconsciente de não conhecer e, portanto, de não aprender;

Modalidades de pensamento derivadas de uma estrutura psicótica, as quais ocorrem em menor número de casos;

Fatores de deficiência orgânica: em casos mais raros.

A aprendizagem e seus desvios, para Fernández, compreendem não somente a elaboração objetivante, como também a elaboração subjetivante, as quais estão relacionadas às experiências pessoais, aos intercâmbios afetivos e emocionais, recordações e fantasias (Miranda, 2000). Em busca de uma síntese (ainda que provisória).

Na tentativa de síntese, apresentaremos a proposta de análise de Romero (1995), o qual afirma que, apesar da proliferação de teorias e modelos explicativos com a pretensão, nem sempre bem - sucedida, de esclarecer as dificuldades aprendizagem, em geral essas costumam ser atribuídas a:

Variáveis pessoais, como a heterogeneidade ou a lesões cerebrais;

Variáveis ambientais, como ambientes familiares e educacionais inadequados; Combinação interativa de ambos os tipos. Segundo o autor, é possível situar as diferentes teorias ou modelos de concepção das dificuldades de aprendizagem em um contínuo pessoa - ambiente, dependendo da ênfase na responsabilidade da pessoa ou do ambiente na causa da dificuldade. Em um extremo estariam todas as explicações que se centram no aluno e que compartilham a concepção da pessoa como um ser ativo, considerando o organismo como a fonte de todos os atos. No outro extremo, estariam situadas as correntes de cunho ambiental, que estão ligadas, em maior ou menor grau, a uma concepção mecanicista do desenvolvimento, considerando que apessoa é controlada pelos estímulos do ambiente externo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação entre os profissionais que estão trabalhando juntos, com os pais do aluno e com o aluno é muito importante, pois traz segurança tanto para os pais quanto para estes alunos. É indispensável que haja reuniões periódicas para expor a evolução, e avaliações de como está o emocional deste aluno, e como os profissionais vem trabalhando estas questões, e dessa forma fazendo os ajustes necessários para que exista o sucesso nas intervenções realizadas.

Os pais devem ser conscientizados de que é comum sofrer de distúrbios de aprendizagem e que existem formas de lidar com isso de maneira tranquila sem ter maiores desconfortos.

Os professores e profissionais envolvidos no ensino precisam se interessar e aprender mais sobre o assunto para buscar métodos cabíveis para cada diagnóstico de distúrbio. Promover brincadeiras e atividades diferentes ajuda a socializar o aluno que tem transtornos com os demais colegas de classe.

Mais do que aprenderem com exatidão todo o conteúdo a serem ensinadas, essas crianças precisam se sentir incluídas na sociedade e sendo a escola um ambiente de convivência social, é de grande importância que todos os profissionais trabalhem em conjunto para que o desenvolvimento dos alunos que têm transtornos de aprendizagem seja completo no sentido físico, cognitivo e emocional.

REFERÊNCIAS

IANHEZ, Maria Eugênia; NICO, Maria Ângela. **Nem sempre é o que parece: Como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. Rio de Janeiro, 2002, 7° - reimpressão.

CORTE, Renata Veloso de Moraes; FARIA, Moacir Alves de. **Distúrbios de Aprendizagem e os Desafios da Educação Escolar.** Revista Eletrônica Saberes da Educação - volume 2 – n°1 – 2011.

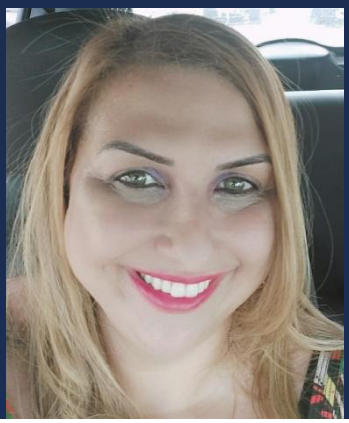
SOUZA, Evanira Maria de. **Problemas de aprendizagem: crianças de 8 a 11 anos.** Bauru: EDUSC, 1996

TEIXEIRA, Liziene Gonçalves; BERTOS, Eunice Barros Ferreira**. A Percepção dos pais sobre o psicopedagogo**. São Paulo, 2013.

SOUZA, Elisa**. O Transtorno da Disgrafia no Ensino-Aprendizagem**. Amapá, 2011.

LIMA, Cristina Ferraz de; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Dificuldade de Aprendizagem: Principais Abordagens Terapêuticas Discutidas em Artigos Publicados nas Principais Revistas Indexadas no LILACS de Fonoaudiologia** no Período de 2001 à 2005. V.9, n.4. São Paulo, 2011.

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS



LILIAN TEIXEIRA MARQUES
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela UNASP – Centro Universitário Adventista de São Paulo (2005); Pós Graduação em Docência do Ensino Superior (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Macedônia, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo trata da questão relacionada à tecnologia da informação na educação, considerando a relevância que o uso da informação e da educação tem, contemporaneamente, para a consolidação do processo ensino-aprendizagem. Discute-se como o uso da tecnologia de informação pode suscitar novas expectativas na formação educacional e como o contexto educacional se modifica em função da incorporação da tecnologia da informação. De cunho essencialmente bibliográfico, faz-se uma revisão literária de modo a propiciar a ampliação do debate acerca da importância que o uso racional dessas tecnologias representa no contexto educacional e o que se pode esperar do binômio tecnologia x educação.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação; Educação; Desafios.

INTRODUÇÃO

Quando se fala em tecnologia, evoca-se a concepção de complicados aparatos eletrônicos de informática e de comunicação, por exemplo. Na verdade, tecnologia é qualquer uso de instrumentação que possa servir como facilitador de um determinado propósito.

Assim, da mesma forma como o homem primitivo se utilizava de um simples pedaço de rocha para escavar sua caverna, para se defender ou buscar seu alimento, ou um pescador que se utiliza de uma rede para pescar uma quantidade maior de peixes, a tecnologia da informação não é tecnologia somente por representar uma intrincada teia de circuitos eletrônicos, mas por proporcionar ao ser humano a facilitação para o desempenho de certas atividades.

No aspecto direcionado para o debate proposto neste artigo, poder-se-ia considerar que um giz e um quadro negro já foram considerados tecnologias atuais, assim como o são atualmente os recursos audiovisuais e outros equipamentos eletrônicos utilizados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

O foco principal deste artigo se imbrica na questão da tecnologia, aqui considerada como principalmente os recursos de informática e de comunicação, de forma a se apreciar as duas vertentes que se envolvem nessa discussão, que aproveitamos para caracterizar como problemática investi-

gada: a tecnologia representa realmente uma perspectiva de mudança paradigmática no contexto educacional, podendo promover uma eficácia na qualidade de ensino?

Para responder a essa indagação, efetuou-se uma revisão literária, em que foram elencados autores que discutem abertamente essa questão, uns concordando com essa argumentação, outros se colocando em contraposição.

Portanto, o interesse se funda na tentativa de não somente observar o contexto do fator tecnológico à luz das evidências tidas como relevantes, mas, sobretudo, apontar para um caráter de reflexão, que considera esses doutrinamentos como pressupostos em que se observa uma visão simplista: a do aluno como mero objeto de absorção de conhecimentos, mesmo sendo a proposta da tecnologia embasada na concepção da resolução de problemas, aos qual o aluno se estaria integrando.

MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO CONSIDERANDO A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA

Observa-se, no cotidiano contemporâneo, que as tecnologias pertencem, mais do que nunca, ao presente humano, em qualquer circunstância. A queda nos preços das tecnologias de comunicação, o avanço significativo da informatização, a globalização da economia e a facilidade de acesso ao conhecimento vêm alterando de forma substancial e acelerada as relações da humanidade em todos os sentidos.

Essas mudanças e a velocidade com que se incorporam mais e mais no universo de pessoas em diferentes cenários e com diversas expectativas tem proporcionado uma modificação nas relações entre grupos e instituições, criando, ao mesmo tempo, uma diversidade de aplicações que até há pouco tempo seriam impensáveis.

Como afirma Moran (1994), uma das consequências deste cenário é uma nova dimensão na área do conhecimento. O uso das novas tecnologias a serviço da educação permite que um universo cada vez maior de pessoas tenha acesso a informações em uma velocidade que se aproxima do instantâneo.

Sartori e Roesler (2003) contribuem para esta argumentação, salientando que, em função da enorme capacidade de transmitir, processar e armazenar informações, em conjunto com as potencialidades comunicativas das novas tecnologias, a demanda sobre a educação tem sido direcionada no sentido de superar ultrapassadas práticas educativas, que se baseiam principalmente no modelo de produção industrial utilizado desde que se estruturou a política de ensino no país.

Pelo pensamento dos autores, percebe-se que a aplicação de tecnologias na educação tem por fundamento inaugurar novos modelos pedagógicos, desta feita voltada para o engajamento participativo, em uma sociedade em constante mutação.

Já não é novidade que essa mutação, no que concerne ao cenário educacional, vem se configurando pela utilização de equipamentos de informática, de modo crescente a cada dia. Em consequência, muitas investigações a respeito desta influência tecnológica no sistema educativo vêm sendo geradas. No ponto de vista de Braga (1999), a maioria das pesquisas visando discutir o

sistema educacional, em nível mundial, procura embasamento em teorias ligadas à tentativa de entendimento sobre como o ser humano adquire conhecimentos, de forma a estabelecer uma relação com o processo educacional.

Sem dúvida, a partir do entendimento de como o ser humano aprende, pode-se utilizar métodos e técnicas específicas, visando obter um melhor desempenho educativo, aprimorando, por conseguinte, os processos de ensino e aprendizagem. Além do mais, tem-se, como ilustram Sabariz e Barreto (1999), que o uso de computadores e softwares pode ser muito agradável e realmente motiva os alunos para a aprendizagem, tanto que se pode observar alunos consultando mais computadores do que livros.

Isso leva a crer que o aluno moderno, muito em breve, deverá abandonar o comportamento passivo do ensino tradicional e passar para um comportamento ativo, no qual sua principal função é explorar o material didático disponibilizado e interagir com o professor e com os outros alunos. Quanto ao professor, ele não é mais o centro das atenções como antes. O aluno sente que deve aprimorar sua capacidade autodidata, para, assim, adquirir o melhor controle da aprendizagem (SABARIZ e BARRETO, 1999).

Essa concepção é corroborada por Almeida (1999) e Valente (1999), quando discutem que o uso crescente da tecnologia de informação e comunicação em escolas brasileiras tem por fundamento o caráter inovador de inserção do computador na escola com ênfase na mudança educacional e na aprendizagem do aluno. Embora a almejada transformação do sistema educacional não tenha se concretizado nesses projetos, eles lançaram as bases para a formação de uma massa crítica de pesquisadores que influenciou iniciativas posteriores.

É o que se verifica na atual política educacional, quando se vislumbra que programas governamentais destinados à introdução dessas tecnologias na educação comecem a se tornar realidade, não mais como experimentos--pilotos, e atinjam um percentual considerável de escolas.

Para Pellegrino et al (1998):

> “Não se trata de uma formação voltada para atuação no futuro, mas sim de uma formação direcionada pelo presente, tendo como pano de fundo a ação imediata do educador”. Neste posicionamento, identifica-se a procura pelo estabelecimento de uma congruência entre o processo vivido pelo educador formando e sua prática profissional. (PELLEGRINO ET AL,1998,p.4).

Isso porque, a partir da convivência com os desafios e outros fatores que interferem no trabalho educativo, na busca conjunta de alternativas para sobrepujar as dificuldades, no compartilhamento de conquistas e fracassos, nas reflexões sobre a própria ação, o educador tem a possibilidade de compreender o que, como, por que e para que empregar o computador em sua ação (IMBERNÓN, 2000).

O USO DA TECNOLOGIA COMO BENEFÍCIO PARA A EDUCAÇÃO

De acordo com Sancho (1998), a introdução de novas tecnologias na educação remete a no-

vos horizontes, na medida em que os trabalhos de pesquisa podem ser compartilhados por outros alunos e divulgados instantaneamente em rede para quem quiser. Alunos e professores encontram inúmeros recursos que facilitam a tarefa de preparar as aulas, fazer trabalhos de pesquisa e ter materiais atraentes para apresentação.

Além disso, Tajra (1998) também assegura que o professor pode estar mais próximo do aluno, podendo adaptar a sua aula para o ritmo de cada um. O processo de ensino-aprendizagem pode ganhar assim um dinamismo, inovação e poder de comunicação inusitada.

Enfocando essa questão como um novo paradigma, Machado (1995) reforça que a tecnologia de informação e de comunicação exige a utilização de ambientes apropriados para aprendizagem, ricos em recursos para experiências variadas, que valoriza a capacidade de pensar e de se expressar com clareza, de solucionar problemas e tomar decisões adequadamente, na qual os alunos possuem conhecimentos, segundo os seus “estilos” individuais de aprendizagem.

Nessa questão [da aprendizagem], Gardner (1998) destaca que a aprendizagem se dá através da descoberta, tendo o professor o papel de ser um guia do aluno. O uso e a interação com a tecnologia da informação permitem essa interatividade, desmassificação e o surgimento das salas de aulas virtuais.

Analisando a questão da criação de projetos pedagógicos, Hernandez (1998) afirma que a introdução das novas tecnologias na educação facilita a criação destes, bem como trocas interindividuais e comunicação à distância, redefinindo o relacionamento estabelecido entre professor/aluno. Os professores, nesse viés, deixam de ser líderes oniscientes e os materiais pedagógicos evoluem de livros-textos para programas e projetos mais amplos. As informações se tornam mais acessíveis, os usuários escolhem o que querem e todos se tornam criadores de conteúdo.

Por falar em aspectos individuais, Moraes (1997), relacionando pesquisas atuais no segmento educacional, aponta que o resultado destas mostra que o conhecimento se processa de forma interligada, mas com ênfase em caminhos diferentes para cada pessoa. Desse modo, uns se apoiam mais no visual, outros no sonoro, outros no sinestésico, isso porque os meios de comunicação desenvolvem linguagens complementares, supostas, que atingem o indivíduo em todos os sentidos e conseguem que cada um encontre a forma de compreensão para a qual está mais apto.

No entanto, Mercado (1999) adverte que as novas tecnologias, por si só, não são veículos para a aquisição de conhecimento, capacidades e atitudes; precisam estar integradas em potentes ambientes de ensino-aprendizagem, situações que permitam ao aluno os processos de aprendizagem necessários para atingir os objetivos educacionais desejados. Todavia, as mesmas pesquisas apresentadas no estudo de Moraes (1997) registram que os processos de ensino-aprendizagem têm contribuído na produção de conhecimentos empíricos para a concepção de poderosos ambientes de aprendizagem com base nas novas tecnologias.

Enveredando por essa questão, discutem-se, a seguir, como as estruturas do processo de ensino-aprendizagem, através do uso da tecnologia da informação e da comunicação, propiciou uma mudança de paradigmas na questão da formação individual do aluno, em termos contemporâneos.

OS DESAFIOS IMPOSTOS PELA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Para quem reflete sobre o uso da tecnologia de informação e comunicação como um item mais do que necessário para a construção de uma consciência educacional mais direcionada, cabe lembrar que, desde tempos imemoriais, os sistemas educacionais têm sido profundamente questionados por não buscarem fundamentos que possibilitem a efetivação da formação necessária às novas competências para o cidadão planetário.

O primeiro desafio, a nosso ver, consiste na percepção de que a universalização do ensino e da formação em nível tecnológico impõe um raciocínio que não promete resolver ou superar os muitos desafios educacionais contemporâneos. Mais do que isso: observando o ponto de vista de Pretto (2000), verifica-se que, inclusive, muitas as questões nessa área são interpretadas como simples consequência da evolução das tecnologias, mais precisamente da evolução da informática.

Na ótica do autor, o desafio que está sendo posto vai muito além da simples incorporação dessas tecnologias como novas interfaces comunicacionais. Pretto observa que essa concepção sobre o uso das tecnologias de comunicação e informação tem sido experimentada em vários países do mundo, sendo, no momento atual, discutida sua verdadeira eficácia.

Em, outro trabalho, Pretto (2000) avalia que já está virando senso comum afirmar-se que a incorporação da informática na educação não pode ser mera repetição dos tradicionais cursos ou aulas, estando estas, no entanto, ainda centradas na superada e tradicional concepção das tecnologias educacionais, associadas a práticas de instruções programadas tão conhecidas dos educadores algumas décadas atrás.

Para nosso entendimento, o desafio maior, avaliando essas interpretações, seria uma mudança de enfoque na visão da educação dita formal, ou seja, aquela que irá permanecer no espaço escolar. Isso porque, em nosso entender, a escola não vai desaparecer, mesmo que inovações como a educação à distância refletem como objetos de consumo das instituições de ensino ou de práticas pedagógicas tidas como transformadoras.

Lévy (1996) considera que, no conjunto, os desafios maiores consistem na aplicação de mudanças posturais daqueles que se propõem a mudar o contexto educacional. O autor discute que:

Quando vemos a quantidade e qualidade das sugestões referentes à educação no Brasil, e as confrontamos com o processo real, vem-nos à mente o conceito de “impotência institucional” que utilizamos para caracterizar a perda de governabilidade na administração pública em geral. Quando boas ideias e pessoas bem intencionadas e com poder formal não levam a resultados, é preciso avaliar de forma mais ampla os mecanismos de decisão e a dimensão institucional do problema (LÉVY,1996, p. 98).

De forma mais abrangente, é visível a percepção de que essa mudança, ou, como denomina Dowbor (1998):

“A transformação dos espaços do conhecimento”, não pode se dar apenas de dentro dos espaços da educação, já que exige ampla participação e envolvimento de segmentos empresariais,

dos sindicatos, dos meios de comunicação, das áreas acessíveis da política, dos movimentos comunitários, dos segmentos abertos, das igrejas, entre outros.(DOWBOR,1998, p.4)

Isso porque, de acordo com o autor supracitado, a educação desempenha um papel chave nestas transformações, "[...] mas é um dos atores, e não pode olhar apenas o seu próprio universo, sobretudo se o seu papel deverá ser crescentemente o de articulador nos diversos subsistemas" (DOWBOR, 1998, p. 3).

Portanto, percebe-se que não há fórmula para as alternativas institucionais. Não obstante, as transformações que nos interessam mais diretamente se dão, sem dúvida, na base da própria escola. Dowbor (2001), inclusive, reforça que é importante ter a visão de que o conjunto educacional está progressivamente se reformulando, sendo necessário, então, que todos os segmentos sociais sejam conclamados a um melhor entrosamento para uma devida compreensão das novas tecnologias e dos novos desafios, bem como para trazer ideias sobre soluções institucionais que gerem melhores condições de sua aplicação.

O QUE SE PODE ESPERAR DO BINÔMIO TECNOLOGIA X EDUCAÇÃO: AS PERSPECTIVAS ATUAIS

Gadotti (2000), ilustre educador contemporâneo, cita que, desde 1969, com os estudos protagonizados por McLuhan, se discute em relação às consequências da evolução das novas tecnologias, centradas na comunicação de massa e na difusão do conhecimento. Contudo, estas ainda não se fizeram sentir plenamente no ensino, pelo menos na maioria das nações.

Para este autor, somente a aprendizagem a distância, principalmente a baseada na Internet, é que parece ser a grande novidade educacional neste novo milênio. Como destaca, "[...] a cultura do papel representa talvez o maior obstáculo ao uso intensivo da Internet, em particular da educação a distância com base na Internet" (GADOTTI,2000,p. 5).

Por isso, os jovens que ainda não internalizaram inteiramente essa cultura adaptam-se com mais facilidade do que os adultos ao uso do computador. Eles já estão nascendo com essa nova cultura - a "cultura digital".

Por outro lado, Silva e Marchelli (1998) consideram que os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar suficientemente o impacto da comunicação audiovisual e da informática, seja para informar, seja para bitolar ou controlar as mentes. Os que defendem a informatização da educação sustentam que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória. Destarte, a função da escola será, cada vez mais, a de ensinar a pensar criticamente. Para isso é preciso dominar mais metodologias e linguagens, inclusive a eletrônica.

Como discute Dowbor (1998), costuma-se definir a era atual como a "era do conhecimento". Se for pela importância dada hoje ao conhecimento, em todos os setores, pode-se dizer que se vive mesmo na era do conhecimento, na sociedade do conhecimento, sobretudo em consequência da

informatização e do processo de globalização das telecomunicações a ela associado. Pode ser que, de fato, já se tenha ingressado na era do conhecimento, mesmo admitindo que grandes massas da população estejam excluídas dele.

No entanto, o que se constata é a predominância da difusão de dados e informações e não de conhecimentos. Isso está sendo possível graças às novas tecnologias que, na opinião Gadotti (2000), estocam o conhecimento, de forma prática e acessível, em gigantescos volumes de informações, que são armazenadas inteligentemente, permitindo a pesquisa e o acesso de maneira muito simples, amigável e flexível.

Em nossa interpretação, isso já ocorre, porém de maneira desordenada. Pela Internet, a partir de qualquer sala de aula do planeta, pode-se acessar inúmeras bibliotecas em muitas partes do mundo. As novas tecnologias permitem acessar conhecimentos transmitidos não apenas por palavras, mas também por imagens, sons, fotos, vídeos (hipermídia) etc. Nos últimos anos, a informação deixou de ser uma área ou especialidade para se tornar uma dimensão de tudo, transformando profundamente a forma como a sociedade se organiza.

Parafraseando Sancho (1998), as novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem, de casa, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância, ou seja, “buscar fora” a informação disponível nas redes de computadores interligados e nos serviços que respondem às suas demandas de conhecimento.

Esse é, sem dúvida, um espaço potencializado pelas novas tecnologias, inovando constantemente nas metodologias. Concebe-se, então, que novas oportunidades estão se abrindo para educadores e educandos. Esses espaços de formação têm tudo para permitir maior democratização da informação e do conhecimento, representando, portanto, menos distorção e menos manipulação, menos controle e mais liberdade. É uma questão de tempo, de políticas públicas adequadas e de iniciativa da sociedade. Como enfatiza Gadotti (2000):

> “A tecnologia não basta. É preciso a participação mais intensa e organizada da sociedade. O acesso à informação não é apenas um direito. É um direito fundamental, um direito primário, o primeiro de todos os direitos, pois sem ele não se tem acesso aos outros direitos.”(GADOTTI,2000,p.7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da tecnologia no universo educacional se torna imprescindível, na contemporaneidade, mais pelo processo de mudanças que a humanidade vem enfrentando, em todos os níveis, e nos quais a tecnologia da informação e da comunicação vem assumindo seu papel de relevância.

Como dito no início do artigo, há muitas formas de compreender a tecnologia. De maneira ampla, pode ser entendido como qualquer artefato, método ou técnica criado pelo homem para tornar seu trabalho mais leve, sua locomoção e sua comunicação mais fáceis, ou, simplesmente, sua vida mais agradável e divertida.

No âmbito do presente artigo, no entanto, considera-se como tecnologia aquela que se relaciona com métodos inovadores de educação, calcados na concepção de que essa tecnologia se relaciona com o uso da informação e da comunicação.

Pelo direcionamento que o artigo tomou, percebe-se que essas tecnologias, contemporaneamente, são úteis ao processo de ensino-aprendizagem, na medida em que possibilitam ao aluno aumentar suas potencialidades educativas, bem como sua capacidade de adquirir, organizar armazenar, analisar, relacionar, integrar, aplicar e transmitir informação.

Várias expressões são normalmente empregadas para se referir ao uso da tecnologia, no sentido visto, na educação. A expressão mais neutra, denominada “Tecnologia na Educação”, parece preferível, visto que permite fazer referência à categoria geral que inclui o uso de toda e qualquer forma de tecnologia relevante à educação. Porém, para contextualizar o exposto neste artigo, considera-se o uso da informática e das redes de comunicação, como a Internet, por exemplo.

Não há porque negar que atualmente a expressão “Tecnologia na Educação” é empregada diretamente para a informática, que se tornou o ponto de convergência de todas as tecnologias mais recentes. E especialmente depois do enorme sucesso comercial da Internet, computadores raramente são vistos como máquinas isoladas, sendo sempre imaginados em rede a rede, na realidade, tornando-se o computador.

Assim, concebe-se que a tecnologia na educação deixa aberta a possibilidade de que tecnologias que tenham sido inventadas para finalidades totalmente alheias à educação, como é o caso do computador, possam, eventualmente, ficar tão ligadas a ela, que se torna difícil imaginar como a educação seria possível sem elas. Hoje, porém, a educação é quase inconcebível sem essas tecnologias. Também não se tem dúvida de que a educação pode ocorrer através da autoaprendizagem, isto é, através daquela modalidade de aprendizagem que não está associada a um processo de ensino, mas que ocorre através da interação do ser humano com a natureza, com outras pessoas, e com o mundo cultural. Uma grande proporção da aprendizagem humana acontece desta forma, e, segundo alguns pesquisadores, esse tipo de aprendizagem é mais significativa, isto é, acontece mais facilmente, é retida por mais tempo e é transferida de maneira mais natural para outros domínios e contextos do que a aprendizagem que se firma em decorrência de processos formais e deliberados de ensino.

O que é particularmente fascinante nas novas tecnologias disponíveis hoje, em especial na Internet, não é que, com sua ajuda, seja possível ensinar remotamente ou a distância, mas, sim, que elas ajudam a criar ambientes ricos em possibilidades de aprendizagem nos quais as pessoas interessadas e motivadas podem aprender quase qualquer coisa sem ter que se tornar vítimas de um processo formal e deliberado de ensino. A aprendizagem, neste caso, é mediada apenas pela tecnologia.

Quando alguém usa os recursos tecnológicos hoje disponíveis para aprender de maneiras auto motivadas e exploratórias, ele(a) usa materiais de diferentes naturezas, preparados e disponibilizados em contextos os mais variados, não raro sem qualquer interesse pedagógico, e faz isso de maneira totalmente imprevisível, que, portanto, não pode ser planejada, e num ritmo que é totalmente

pessoal e regulado apenas pelo desejo de aprender e pela capacidade de assimilar e digerir o que ele encontra pela frente.

Dessa maneira, o que se tem como relevante para a discussão que ora se encerra é a maneira pela qual o uso racional da tecnologia deve ser empregado na educação, de modo a fomentar no aluno o interesse pela pesquisa, pela resolução de problemas de maneira autônoma e pelo uso de uma linguagem no mínimo inteligível. Assim, se justifica o uso da tecnologia da informação e da comunicação na educação, se esta servir aos propósitos educacionais de fato.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **O aprender e a informática: a arte do possível na formação do professor.** Cadernos de Informática para a Mudança em Educação. Brasília: MEC/SEED/ ProInfo, 1999.

DOWBOR, L. **A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNANDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo, Cortez, 2000.

LEVY, P. **Tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1996.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e prática docente**. São Paulo: Cortez, 1995.

MERCADO, L. P. **Aprendizagem integrada em ambientes telemáticos através de projetos colaborativos.** XI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Anais... Curitiba, nov. 1999. Disponível em: Acesso em: 10 abr. 2021.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, J. M. **Novos caminhos no ensino à distância**. In: Informe CEAD Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 5, out./nov./dez. 1994.

PELLEGRINO, C. N. SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN Jr., K.; MORELATTI, M. R. M.; ALMEIDA, M. E.; HERNANDES, V. K. **Informática na educação: vivenciando novas experiências nas escolas da rede pública de São Paulo**. V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Anais... Águas de São Pedro. 1998. Disponível em: Acesso em: 11 abr.. 2021.

PRETTO, N. D. L. **Construindo uma escola sem rumo: documentos da gestão.** Salvador: Encarte, 2000.

SANCHO, J. M. **Para uma tecnologia educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, D.; MARCHELLI, P. S. **Informática e linguagem: análise de softwares educativos**. In: ALMEIDA, M.J., M. J. P. M.; SILVA, H. C. (Orgs.). Linguagens, leituras e ensino da ciência. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

TAJRA, S. F. **Informática na educação: professor na atualidade.** São Paulo: Érica, 1998.

VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. In: _____. (Org.). O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

LUDICIDADE, PEDAGOGIA DO BRINCAR

LUCIMARA VIEIRA DA SILVA MENDES
Pedagoga pela Universidade Braz Cubas, Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo, especialista em Psicomotricidade, Docência do Ensino Superior, Práticas Educativas: Criatividade, Ludicidade e jogos

RESUMO

Através deste iremos analisar o tema da Ludopedagogia, tema este que engloba a atividade de lecionar e aprender através de brincadeiras. Ao contrário de aulas tradicionais que por diversas vezes, de primeiro momento, assustam o aluno que se encontra no início do processo de alfabetização, a ludopedagogia proporciona maior e mais fácil aproximação do aluno ao conhecimento, trabalhando com a realidade qual o mesmo está inserido. Tal modal apresenta vários pontos positivos em experiências já realizadas, dentre estes, podemos destacar alguns de maior importância, como, o fortalecimento do respeito das diferenças entre alunos, a elevação nos níveis de autoestima, maior frequência escolar e notável redução das hostilidades e violência presentes no âmbito escolar. Por sua vez, ao fim do processo, traz melhorias generalizadas, não restritas apenas ao educando, mas aos educadores, a escola e a sociedade em que se vive. Trata-se de grande oportunidade de influenciar os alunos a tornarem-se criadores de ideias, em meio a maioria de copiadores de ideias presentes na atual sociedade. Não restrita apenas na “arte de brincar”, a ludopedagogia engloba muito além, tornando o processo de aprendizagem algo prazeroso fora do tradicional método de ensino através de aulas monótonas, expositivas, maçantes e improdutivas.

Palavras-chave: Brincar; Aprendizagem; Lecionar; Lúdico;

INTRODUÇÃO

Iniciando pela explicação do ato de brincar este trabalho visa analisar a relação do lúdico com a aprendizagem humana no período do princípio, na infância, e através desta analise relacionar formas eficazes de alfabetização através da ludopedagogia.

O brincar permite que a criança tenha grande desenvolvimento pessoal em vários campos como, físico, cognitivo e moral, trabalhando durante o ato a parte física corporal, por meio do correr, pular, dançar, quanto a parte mental psicológica, através da criatividade, do inventar, do imaginar coisas, pessoas e situações.

Para melhor aproveitamento desta evolução humana, faz-se necessário a orientação e acompanhamento de um adulto capacitado e corretamente instruído para que tal desenvolvimento ocorra da maneira esperada. Por meio de brincadeiras os alunos vivenciam situações de sua realidade e

também situações novas, alem da realidade em que vivem, aprendendo a refletir através de experiências. As brincadeiras e o ato do brincar possuem relação com o preenchimento das necessidades das crianças, necessidades estas que incluem tudo que seja motivo para tal ação realizada. Sendo assim, é de extrema importância que primeiramente se entenda as necessidades e incentivos de cada aluno para então entender a lógica que rege seu desenvolvimento.

Através da utilização de objetos em brincadeiras e jogos o aluno começa a lidar com a aprendizagem, mesmo que este não possua linguagem gramatical, aprende o significado da palavra através do objeto utilizado e internaliza a definição e função do mesmo, passando assim a relacionar palavras com algo real, desta forma estimulando o uso da memória, que, no momento do brincar, se amplia para organizar todo material a ser lembrado pela criança. Esta ação esta relacionada com o processo de linguagem e aprendizagem.

O lúdico é um fator essencial para o desenvolvimento humano em geral, tornando possível que, através de situações imaginárias, a criança seja apresentada a um mundo social com diversas regras de conduta.

Durante o processo ocorrem transformações internas no desenvolvimento dos alunos, por consequência de objetos utilizados, determinado brinquedo fundamenta a relação entre o campo da percepção e o campo do significado, entre situações reais e situações do pensamento, criadas através da imaginação. De forma unificada é ensinar as crianças através do brincar, a linguagem escrita, contendo significado, funções e exemplos, antes mesmo da escrita de letras.

Como objeto de auxilio de pesquisa, foi utilizada a pesquisa explicativa da FAFIPA – Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí, publicada no ano de 2012 em São Joaquim, SC, Brasil.

DESENVOLVIMENTO

LUDOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O inicio do processo de alfabetização teve alteração uma vez que o tempo de escolaridade foi modificado de oito para nove anos de ensino, trazendo questões aos profissionais da área da educação de como organizar o ensino aos alunos iniciantes de seis anos, quais as atividades que os mesmos deveriam trabalhar para que suas habilidades sejam alcançadas, quais os conhecimentos que devem ser construídos nesta etapa do ensino, o que lhes deve ser ensinado e quais as habilidades deverão ser desenvolvidas.

Como explica Paulo Freire (2001), aprender a ler e escrever é aprender a ler o mundo, entender seu contexto vinculando linguagem e realidade, e, ser alfabetizado é ser capaz de usar a escrita e a leitura como meio de tomar consciência da realidade e como meio de transforma-la.

A alfabetização ao longo do tempo sofreu várias controvérsias de teorias e métodos fazendo com que os educadores e a escola tenham que se posicionar quanto as suas determinadas práticas, práticas estas construídas por meio do que é discutido na atualidade do cenário da educação, trans-

pondo em classe para os alunos suas reinterpretações do que se faz necessário, o indispensável, o possível e o pertinente a ser lecionado. Tais mudanças de práticas podem afetar tanto as definições de conteúdos desenvolvidos, quanto no interior da organização do trabalho do educador.

Ludicidade vem ganhando espaço ao decorrer dos anos dentro do panorama nacional na área da educação infantil, sendo o brinquedo o símbolo da essência da infância, o brincar permite um trabalho pedagógico que produz conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento. Independente da época, classe social ou cultura, brincadeiras e jogos fazem parte da infância. Tendo em vista que crianças nesta fase vivem em um mundo onde realidade e faz de conta se confundem, em um mundo de fantasia, sonhos, encantamentos e alegria.

Vivemos em meio a mudanças aceleradas em nossa atualidade, incentivados sempre a adquirir novas competências, pois somos unidades básicas de mudança. Utilizando da ludopedagogia podemos despertar nos alunos o gosto pela vida e dar aos mesmos a força necessária para enfrentar desafios que poderão surgir em seus caminhos. O lúdico trata-se de um instrumento indispensável para o processo de aprendizagem, desenvolvimento, e na vida dos alunos, em sua infância, professores, atuais e futuros devem ter consciência deste fato.

Desde os tempos mais remotos o brincar e o jogar estão presentes na infância, através destas atividades a criança amplia seu desenvolvimento para tornar-se um cidadão com capacidade de enfrentar adversidades e tornar o mundo um lugar melhor, estas atividades desenvolvem sua autoestima, socialização, pensamento, linguagem e iniciativa.

O auxilio que o jogo disponibiliza no processo de ensino aprendizagem é tamanho que chega a auxiliar em outras áreas como, desenvolvimento psicomotor, melhoria na motricidade, ou seja, funções nervosas e musculares, e também desenvolve as habilidades do pensar, tais como, levantamento de hipóteses, criatividade, interpretação, tomada de decisões, imaginação e aplicação de fatos a novas situações, a improvisação em determinadas ocasiões como, conflitos em competições e obedecer a regras.

Conforme a linha de pensamento de Jean Piaget (1967) “[...] o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. Através destes as crianças estruturam seu espaço e seu tempo, desenvolvem a motivação para a melhora, elas ficam mais atentas quanto à inteligência e superam obstáculos físicos e emocionais. Jogos não são apenas passatempos, tem função de extrema importância na educação escolar e atendem a uma profunda necessidade do organismo, estimulando o crescimento, coordenação muscular, desenvolvimento, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, o começo e o progresso da palavra.

A criança é estimulada a observar e conhecer pessoas, coisas e ambientes de sua rotina diária. Por meio de jogos o aluno pode naturalmente brincar, testar hipóteses, explorar sua espontaneidade. Atividade essencial para que a criança manifeste sua criatividade utilizando suas potencialidades de maneira integral.

“É somente sendo criativo que a criança descobre seu próprio eu” (TEZANI, Thais, 2004). Trata-se da atividade mais importante da infância, pois para manter-se em equilíbrio quanto ao res-

tante do mundo, a criança tem a necessidade de inventar, criar, brincar e jogar. Inserir brinquedos, jogos e brincadeiras na pratica pedagógica é uma realidade atual para os professores, os mesmos não devem ser voltados exclusivamente para o prazer e divertimento, mas também como elementos enriquecedores para promover a aprendizagem.

Por meio de brincadeiras e jogos os alunos conseguem apoio para superar suas dificuldades na aprendizagem, assim, melhorando seu relacionamento para com o ensino e o mundo. Professores bem preparados devem estar cientes que a brincadeira é necessária, pois traz enormes contribuições para a habilidade de aprender e pensar.

BRINQUEDOS

Brinquedos são objetos mágicos, durante todos os tempos em todos os povos estes evocam as melhores lembranças nas pessoas, trazendo memórias de sua infância, algumas vezes são passados de geração em geração com um grande poder de encantar crianças e adultos.

Conforme a linha de pensamento da pedagoga Tizuko Kishimoto, “Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação intima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.” (KISHIMOTO, Tizuko, 1994).

Sempre possui grande referência a fase da infância do adulto, vinculado pela nossa memória e imaginação. O vocábulo “brinquedo”, que tem como significado algo fácil, passatempo, distração, neste caso tem maior importância levando em conta que o mesmo leva conotação a criança, tendo este dimensão material, técnica e cultural. É suporte para as brincadeiras, oportunidade de desenvolvimento, é brincando que a criança confere suas habilidades, inventa, experimenta, aprende e descobre. Por meio desta, é estimulada sua autoconfiança, curiosidade e autonomia, proporcionando também o desenvolvimento de sua linguagem, atenção, pensamento e concentração. Pode ser visto como espécie de “tradutor” do mundo real para a realidade infantil, suavizando seu sentimento de impotência para com os adultos, impotência provocada pelo tamanho e força dos mais velhos em proporção as elas, é por meio do brincar que sua sensibilidade e inteligência são desenvolvidas.

Confirmado por Lev Semyonovich Vygotsky, psicólogo pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual da criança ocorre em função de suas interações sociais e condições de vida, diz que, “o prazer não pode ser considerado a característica definidora do brinquedo, como muitos pensam. ” (VYGOTSKY, Lev, 1994). A realidade é que o brinquedo preenche as necessidades que fazem com que a criança seja incentivada a brincar, estas são motivos de avanço em seu desenvolvimento.

BRINCADEIRAS

Considerada forma de divertimento típico da infância, que possui algumas características principais como, o fato de não depender de planejamento, seriedade ou compromissos, envolve

comportamentos espontâneos que são fonte geradora do prazer. É por meio das brincadeiras que as crianças aprendem a conviver em grupo com os demais colegas, faz exercícios, forma seu conhecimento e se diverte durante o processo.

Brincadeiras podem ser hereditárias, passadas pelos familiares como costume de família, ou muitas vezes pode ser aprendida de forma espontânea pela criança. A definição de brincadeira pelo pensamento da pedagoga Kishimoto, nos explica que, "É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras de jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo." (KISHIMOTO, Tizuko, 1994).

Ela gira em torno da imaginação e do espontâneo, do natural, sem fazer necessidade de formas estruturadas ou regras para que ocorra, basta um espaço para correr, amigos, um simples desenho no chão ou uma bola. Vygotsky afirma que a brincadeira é composta de três características fundamentais, sendo estas, a imitação, regra e imaginação, características estas presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, sendo as de faz de conta, as que possuem regras ou até nas mais tradicionais.

Não se trata de um simples passatempo apenas, ela ajuda a criança em seu desenvolvimento, promove processos de descoberta do mundo e socialização para com o próximo.

JOGOS

Podemos definir o jogo como o resultado obtido de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, sistema de regras, e um objeto. Seu sentido tem dependência do modo de linguagem utilizado por determinado grupo social.

Analisando como fato social, o jogo pode assumir o sentido e imagem que a sociedade atribuir. Portanto devido a pontos que podem sofrer alterações e dependendo do local e época os jogos podem ter significados variados ao decorrer da historia.

Composto por um sistema de regras, do qual nos permite identificar dentro do jogo a sequencia, a estrutura que diferencia cada jogo, ao jogar a criança alem de executar uma atividade lúdica, também obedece a um conjunto de regras. Já em outro sentido, o jogo é visto apenas como um simples objeto material de determinado valor financeiro.

Por meio de jogos, grande fonte de prazer, que a criança libera sua fantasia, transforma realidades, libera e direciona sua energia. Método integrador que possui sempre um aspecto de novidade para a criança, aspecto este que se faz fundamental para que o interesse pela atividade seja instigado na criança. A partir do momento que ela começa a jogar, vai conhecendo e construindo seu mundo interiormente, é o meio propicio para a construção do próprio conhecimento.

O LÚDICO NA APRENDIZAGEM

Original do latim, “ludos”, o lúdico tem significado de jogo, se for embasado apenas em sua origem tal termo se referiria apenas ao jogar, brincar, ao espontâneo. Entretanto o lúdico passa a ser reconhecido como parte da psicofisiologia do comportamento humano, deixando de ser definido como apenas um sinônimo de jogo.

A necessidade do lúdico na vida humana vai além do brincar por espontaneidade, o lúdico apresenta influencias em todas as fases da vida humana. Durante nossa infância e adolescência, o mesmo tem finalidade principalmente pedagógica, onde nesta fase o ser impõe uma determinada resistência a escola e ao aprendizado no geral, por não se tratar de uma atividade prazerosa.

Conforme cita Jean Piaget, biólogo, psicólogo e epistemólogo, um dos maiores pensadores do século XX, “[...] o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo.” (PIAGET, Jean). Demonstrando por meio desta o tamanho da importância do brincar durante a infância. Completa Vital Didonet que, “é uma verdade que o brinquedo é apenas um suporte do jogo, do brincar, e que é possível brincar com a imaginação. Mas é verdade, também, que sem o brinquedo é muito mais difícil realizar a atividade lúdica, porque é ele quem permite simular situações.” (DIDONET, Vital, 2012). Explicando também a importância da inserção do brinquedo como objeto auxiliador, sendo este complemento do brincar.

De extrema importância para nossa saúde mental, a ludicidade merece a atenção familiar e pedagógica, por se tratar da forma de expressão mais genuína da criança, sendo também seu direito para que exercite sua relação afetiva com objetos, pessoas e com o mundo, em termos de cuidado, atenção, respeito e responsabilidade. Possibilitando o estudo desta relação que por sua vez complementa o estudo especifico sobre sua importância na formação de personalidade.

É por meio de atividades lúdicas que as crianças têm desenvolvimento em sua socialização, seu crescimento físico e psicológico, melhoria em suas estimativas e percepções, em sua seleção de ideias e nas relações lógicas. Uma relação saudável entre o lúdico e a aprendizagem permite o estabelecimento de relações cognitivas as suas experiências na realidade e também as produções culturais e simbólicas, através de procedimentos metodológicos compatíveis com tal pratica.

A relação da ludicidade para com a pedagogia é expressa por alguns pensadores importantes, em determinadas formas pessoais, segundo Nunes, “a ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que lhe é inerente, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico”.

Teixeira afirma que por inúmeras razões os profissionais do campo educacional recorrem as atividades lúdicas como metodologia de ensino, dentre tais razões, esta presente o fato das mesmas corresponderem ao impulso natural da infância, satisfazendo através desta, certa necessidade presente em seu interior. O ser humano apresenta determinada tendência ao lúdico, aos seus elementos que o caracterizam, como, prazer e espontaneidade.

O lúdico é considerado um exercício prazeroso, pois de forma integral e intensa prende o individuo, gerando o clima entusiasmante. Este envolvimento emocional torna este uma atividade de grande teor motivacional, permitindo um estado de euforia e vibração.

A ludicidade tem um interesse natural onde canaliza as energias em função total de se alcançar determinado objetivo, tornando suas atividades excitantes, mas dependentes de esforços voluntários, quais deverão partir do aluno. Estimula o pensamento devido a capacidade de mobilizar esquemas mentais, trabalhando simultaneamente o físico e o mental, ela ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais em nosso cérebro.

Por fim a diferença predominante que separa o jogo pedagógico de outros jogos com o objetivo apenas lúdico é o fato de que, o jogo pedagógico foi desenvolvido com o objetivo de aprimoramento pessoal, provocar significativa aprendizagem, estimulando construções de conhecimentos novos, e desenvolver determinadas habilidades, aptidões e capacidades cognitivas e apreciativas, assim possibilitando melhor compreensão do contexto em que se vive e mediando a intervenção dos mesmos, ajudando a criança na construção de conexões.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Alguns autores anteriormente mencionados abordam o assunto com propriedade, afirmando que, o brincar é um ato divertido e espontâneo para a criança, e por isso, deve fazer parte das atividades cotidianas da mesma.

O educador que estiver responsável por administrar o lúdico aos alunos deve levar em consideração alguns fatores como, os conhecimentos específicos da área da infância, a aprendizagem, os conhecimentos específicos da cada faixa etária, podendo acrescentar o lúdico aos programas educacionais, tornando sua pratica em momentos de prazer e importante aprendizagem.

Este profissional saberá criar estratégias que resultem em aprendizagens mais interessantes através dos recursos lúdicos. O brincar é ato de grande importância na vida do ser humano em geral, desde o principio, pois é por meio deste que o ser, desenvolve suas potencialidades e trabalha as suas limitações, suas habilidades sociais, físicas, cognitivas e afetivas.

Brincar é o meio de expressão e comunicação do qual a criança passa a estimular sua relação consigo e com o meio em que vive. É considerada uma atividade universal tendo diversas características dentro do contexto histórico, social e cultural, atividade esta que pode, ou não, ter o complemento de objetos facilitadores do desenvolvimento, os brinquedos. Estimulando as brincadeiras visando que a criança faça uso da sua imaginação para entender a realidade que a cerca.

A CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

Por meio do senso comum, podemos classificar como crianças, seres angelicais, repletos de inocência, criados por Deus. Aprofundando este conceito, qualificamos a criança como um ser desenvolvimento, que faz parte de uma sociedade composta por diversidades, sociais, históricas, econômicas, religiosas e políticas.

A criança atualmente também é definida como um agente de transformação social e histórico,

que integra determinada organização familiar, inserida numa sociedade, possuindo sua particular cultura, ocorrendo em determinado momento da história, devido a estas características a mesma participa ativamente da construção da sociedade em que ela vive, e de sua identidade social.

Uma vez inseridas na sociedade, as crianças simultaneamente interagem com seu meio e sofrem influências de terceiros, influências estas que poderão, ou não, interferir em seu desenvolvimento, positivamente ou negativamente. Aprendendo através das relações, seja familiar ou externa, ocorrem mudanças comportamentais, que resultam em interferências diretas em suas vidas, tornando-as seres ativos, estimulando, as construções de estruturas mentais, suas autonomias, e a capacidade de superarem desafios.

É por meio do crescimento e desenvolvimento de maturidade que podemos notar que sua evolução é marcada por fases, estas se apresentam em determinadas faixas etárias, são etapas de desenvolvimento responsáveis por caracterizarem nas crianças seus aspectos emocionais, espirituais, mentais, físicos e cognitivos, desta maneira fazendo com que em muitas vezes nos surpreendamos com crianças pequenas, pela inteligência com que fazem perguntas e realizam atividades.

Este desenvolvimento resulta da relação entre o potencial de aprendizagem natural, com os estímulos acompanhados do pedagogo. Frisando que, obviamente, cada criança tem seu ritmo e suas características, isto é, todas passarão pelas etapas de desenvolvimento apontadas, mas estas não serão obrigatoriamente vinculadas as suas idades cronológicas.

Por meio das experiências estimuladas e brincadeiras naturais, as crianças representam situações vivenciadas pelos adultos que possuem contato, através destas, liberam emoções de inúmeros tipos e intensidades, podendo então estabelecer seus interesses pessoais e suas preferências.

O processo de desenvolvimento, em si, é bem abordado por alguns autores, como Vygotsky, Piaget e Wallon, cujos afirmam que o ambiente e o modelo de brincadeira, autêntica ou dirigida, contribuem de maneira expressiva para o resultado de sua formação.

Findando que, a criança, como ser sociável que é se relaciona com seu universo em conformidade com suas compreensões e potencialidades, em vista disso, quanto maior o numero de atividades lúdicas inseridas no âmbito escolar pelos educadores, ou até mesmo no âmbito familiar pelos familiares, maior será o retorno de envolvimento desta criança para com o aprendizado que lhe será proporcionado através destas dinâmicas.

LUDICIDADE EM QUAL MOMENTO?

Ao principio da vida do ser humano, se faz ideal que este, principalmente em seus primeiros anos, conviva e seja criado com seus pais, ou figuras que representem tal papel, seus familiares. Essa necessidade é de suma importância pois, a família é vista como base fundamental para o bom desenvolvimento da criança, não apenas as pessoas que fazem parte desta, mas o ambiente familiar saudável como um todo, proporcionando a criança um crescimento sadio.

Na realidade atual, as famílias sofreram intensas reformulações culturais, conceituais e socio-

econômicas, em decorrer de tantas variáveis, mesmo que seja o ideal para a criança passar seus primeiros anos de vida inserida em sua respectiva família, não é o que de fato ocorre, em grande parte dos casos, a criança logo em seus primeiros meses, é inserida no ambiente escolar, em creches que as acolhem desde o berçário, ou em Centros de Educação Infantil (CEI), a fim de que os responsáveis possuam flexibilidade de horário para exercer atividades remuneradas, visando o sustento da família e da criança em questão.

Dentro dos espaços de tempo em que o responsável familiar da criança estiver trabalhando, a mesma dependerá integralmente de adultos profissionais instruídos da pedagogia para acompanhar e ministrar seu desenvolvimento, tal ação resulta naturalmente em uma relação entre educando e educador. É necessário que esta relação seja baseada em fatores de notáveis importâncias, dentre eles se destacam, o educar (oferecer a alguém o necessário para que esta pessoa consiga desenvolver plenamente sua personalidade), o cuidar (ter cuidado, tratar de algo ou alguém), o brincar (se divertir, folgar, relaxar), a responsabilidade (dever de se responsabilizar pelo próprio comportamento, ou pelas ações de outros) e o amor (sentimento afetivo, afeição viva). O ambiente escolar deve remeter a criança o anexo do próprio lar, um espaço seguro, onde o pedagogo responsável devera possuir uma boa formação profissional a fim de realizar um direcionamento especifico e significativo, viabilizando ocasiões em que o ensino ocorrerá de forma intensa e prazerosa, estimulando as áreas do conhecimento de forma que se relacionem diretamente como aliadas dos interesses naturais da criança, não deixando de inserir o lúdico neste processo, pois brincar é atitude genuína da criança.

Do nascimento aos seis anos de idade, os eixos que devem ser prioritariamente trabalhados são o educar, cuidar e o brincar, indicados a serem trabalhados de forma prazerosa. Como cita ROSSINO (2003, p.11) “... aprender tem que ser gostoso... a criança aprende efetivamente quando relaciona o que aprende com seus próprios interesses.”. Os principais interesses destas crianças estão proporcionalmente relacionados com o prazer, este que se expressa através das brincadeiras, cujas impulsionam adequadamente a criança a desenvolver suas reações coletivas e individuais.

Pesquisas dos campos da Educação Infantil, Psicologia e Artes, revelam que as experiências mais prazerosas para as crianças são as brincadeiras e os cuidados pessoais, pois, é por meio destas que surgem as relações de afeto e atenção para com a criança, estas relações somadas as atividades lúdicas orientadas, é que proporcionam a criança o aprendizado. Concluindo que são nos primeiros anos de vida que o educador deve enfatizar suas ações de afeto e atenção a fim de resultar em aprendizagens significativas para a mesma.

Educar, aspecto formativo que acontece ao decorrer dos anos por meio de experiências pessoais. Trata-se de um grande desafio para os profissionais da área, tendo em vista que, o aspecto formal da educação acontece em nível escolar, de maneira mais sistemática levando em consideração a perspectiva histórica e social já construindo na sociedade. Enquanto, o aspecto informal da educação, ocorre naturalmente nos ambientes em que a criança vive e sofre influencia de seus familiares.

PROPOSTA DA UNESCO – SÉCULO XXI

Em busca de uma formação mais significativa para as crianças da atualidade, em face das diversas e aceleradas mudanças pelas quais o mundo moderno passa diariamente, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), propõe alguns critérios para a educação mundial no século XXI, baseados em quatro pilares da educação, a fim de tornar as crianças capazes de desempenharem papeis significativos em uma sociedade globalizada, tornando-se um cidadão critico e consciente.

Apoiados nos desenvolvimentos dos quatro pilares básicos para a educação, que segundo Perrenoud, são estes, aprender a conhecer (construção do conhecimento), aprender a conviver (relacionar-se para com os outros), aprender a fazer (aplicação do conhecimento na vida cotidiana) e aprender a ser (autoconhecimento sobre sua realidade e si).

O processo de educação infantil embasado no desenvolvimento dos quatro pilares precisa ser realizado com alegria, acompanhado do lúdico, e corresponder aos interesses das crianças.

Para resultar em um sucesso educacional e em um bom relacionamento entre educador e educando, seja em âmbito escolar, ou não, se faz necessário a integração de elementos chave, quais são, a criatividade, estimulo, motivação, interesse e cuidado.

Com o objetivo de que a criança se sinta querida e desperte nesta o interesse por aprender, cabe ao educador responsável, como peça fundamental, mediar e conduzir o processo educativo. O educador que, corretamente, estimula, brinca e transmite alegria, desperta o gosto por aprender nos alunos, através de seu comprometimento com sua missão de ensinar.

Realizar um processo educacional fundado no lúdico se faz fundamental para uma formação integral, prazerosa e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de pesquisas e estudos de casos, podemos avaliar o lúdico como, forte aliado da aprendizagem infantil, merecedor de atenção, tanto por parte dos profissionais da área da educação, quanto dos pais e familiares da criança. É através das atividades lúdicas monitoradas que ocorrem as experiências inteligentes durante o período da infância, seja no âmbito escolar ou em sua rotina familiar, mediante as emoções proporcionadas em tais atividades, do prazer, e da seriedade, é que se possibilita a descoberta de si mesmo e do próximo.

É no decorrer do ato do brincar que este aluno se apropria da realidade que o mesmo vive. Cabe ao educador supervisionar as brincadeiras adequadas, a fim de que a aprendizagem do educando ocorra de forma acessível e afável, de simples cognição para esta criança, que, por meio das atividades entrarão em contato com o universo imaginário e simultaneamente com situações da realidade em que o mesmo vive, desenvolvendo portanto suas habilidades de criar e associar tais conhecimentos, desta forma sendo capaz de dominar diversos tipos de informações e formar sua linguagem para que tal objetivo seja alcançado.

Estas atividades funcionam como exercícios fundamentais e de grande utilidade para a vida,

as brincadeiras, jogos e brinquedos fazem parte do processo de aprendizagem, como elementos indispensáveis, tornando-o divertido, proporcionando prazer ao educando e, facilidade em ministrar as práticas pedagógicas ao educador.

O lúdico é concomitantemente estratégia e ação, implica em diferentes formas de relacionamento entre aluno e aprendizagem, é forma capaz de conduzir o desenvolvimento no processo educativo. Por meio dos instrumentos utilizados na aprendizagem lúdica, jogos e brinquedos, que o aluno constrói, assimila e expressa sua realidade, trabalhando sua zona de desenvolvimento potencial, atuando nas funções que estão em processo de formação, em estágios de maturação, é justamente neste campo que a aprendizagem deve ocorrer, onde por meio do faz de conta o aluno interpretará o mundo a sua volta, fator primordial para o desenvolvimento infantil.

Esta ferramenta facilitadora na educação infantil possibilita ao educador e a instituição de ensino diferentes propostas de metodologia de ensino, pois existe a necessidade de trabalhar novos métodos a fim de que desperte assim maior interesse do aluno, colaborando para a formação pessoal e acadêmica do mesmo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 1998. 1,2 e 3.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 6. Edição São Paulo: CORTEZ, 1994.

MONTESSORI, M. **A criança**. Rio de Janeiro: Nórdica, s/d.

NUNES, Ana Raphaella Shemany. **O lúdico na aquisição da segunda língua**. Disponível em: http://beneditoetp.blogspot.com/2011/02/o-ludico-na-aquisicao-da-segunda-lingua.html. Acesso em agosto de 2021.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: CORTEZ, 2002.

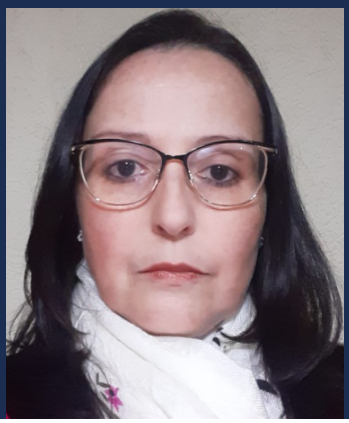
PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagens e representação**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

ROSSINI, M. A. S. **Aprender tem que ser gostoso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. **O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: Aspectos cognitivos e afetivos**. 2004. Disponível em: https://www.psicopedagogia.com.br/index.php/3366-a-importancia-da-alfabetizacao-na-educacao-infantil. Acesso em agosto de 2021.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Artes Médicas, 2001.

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA ESCOLA



MARCIA CRISTINA G DE LIMA
Graduação em Pedagogia pela faculdade Centro Universitário Herminio Ometto UNIARARAS São Paulo, SP; Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Emei Celso de Souza Oliveira;
email marciagiacomo56@gmail.com

RESUMO

O propósito desse artigo é promover uma reflexão da importância de conhecer as dificuldades de aprendizagens e de como será aplicada a Psicopedagogia nas escolas e como fazer para que os pais e até mesmo os alunos tenham conhecimento do que trata essa nova forma de conhecimento e como ele poderá ajudá-los. Tem como objetivo conhecer as dificuldades do baixo rendimento escolar que esse educando encontra dentro da sala de aula. Dificuldades tais, que surgem por motivos de negação social, familiar, educacional e a falta de acompanhamento que os estimulem a participarem das aulas e terem interesse de prosseguir nos estudos. Nesse contexto, o psicopedagogo tem o papel de maior importância, pois irá atuar diretamente na intervenção de fazer que o aluno sinta-se integrante do grupo. Analisa-se o conceito da intervenção da psicopedagogia na escola de diversos autores, sendo que o trabalho realizou-se através de pesquisas bibliográficas, como livros e sites. Através deste estudo, foi possível identificar e esclarecer a real importância e as funções de um psicopedagogo no meio escolar.

Palavra-chave: Conhecimento; Psicopedagogia; Conscientização

INTRODUÇÃO

A atuação psicopedagógica na escola implica num trabalho de caráter preventivo e de assessoramento no contexto educacional.

Segundo Bossa (p. 128, 2000):

> “pensar a escola à luz da Psicopedagogia, significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e sócio-culturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo a participação da família e da sociedade”.

No diagnóstico psicopedagógico, é essencial que se considere as relações entre produção escolar e as oportunidades reais que a sociedade dá às diversas classes sociais. A escola e a sociedade não podem ser vistas isoladamente, pois o sistema de ensino (público ou privado) reflete a sociedade na qual está inserido. Observa-se que alunos de baixa renda ainda são estigmatizados, na questão do aprendizado, como deficientes.

Ao chegar numa instituição escolar, muitos acreditam que o psicopedagogo vai solucionar todos os problemas existentes (dificuldade de aprendizagem, evasão, indisciplina, desestímulo docente, entre outros). No entanto, o psicopedagogo não vem com as respostas prontas. O que vai acontecer será um trabalho de equipe, em parceria com todos que fazem a escola (gestores, equipe técnica, professores, alunos, pessoal de apoio, família). O psicopedagogo entra na escola para ver o "todo" da instituição.

Barbosa (p.220-228, 2010), afirma que:

> "A escola caracteriza-se como um espaço concebido para realização do processo de ensino/aprendizagem do conhecimento historicamente construído; lugar no qual, muitas vezes, os desequilíbrios não são compreendidos".

A aprendizagem escolar, durante várias décadas, foi vista como algo distante do prazer e entendida como um mal necessário.

Então, o grande desafio das escolas, nos dias de hoje, é despertar o desejo dos alunos para que possam sentir prazer no aprender.

A opinião de Barbosa (p.230, 2010), é clara quando argumenta que:

> "Transformar a aprendizagem em prazer não significa realizar uma atividade prazerosa, e sim descobrir o prazer no ato de: construir ou de desconstruir o conhecimento; transformar ou ampliar o que se sabe; relacionar conhecimentos entre si e com vida; ser co-autor ou autor do conhecimento; permitir-se experimentar diante de hipóteses; partir de um contexto para a descontextualização e vice-versa; operar sobre o conhecimento já existente; buscar o saber a partir do não saber; compartilhar suas descobertas; integrar ação, emoção e cognição; usar a reflexão sobre o conhecimento e a realidade; conhecer a história para criar novas possibilidades".

Deve-se estar atento frente às grandes mudanças que ocorreram nas propostas educacionais. Atualmente, o conhecimento científico só tem sentido se for ligado ao social, engajado ao cotidiano, onde através dele se possa encontrar soluções. A reforma educacional brasileira é extremamente exigente. Os paradigmas dessa reforma estão centrados na verdade aberta, no conhecimento múltiplo, transdisciplinar.

As mudanças não acontecem na mesma proporção, nem na mesma velocidade. A apropriação leva um tempo até ser introspectada, compreendida e colocada em prática. As mudanças (a introdução no novo) num ambiente escolar têm que ser escalonadas e sucessivas, priorizando-se e hierarquizando-se as ações.

O velho paradigma de que muitos são oriundos apresenta uma escola cartesiana, fragmentada, de pensamento dominante, com verdades absolutas (fechadas), reprodução do conhecimento. O grande problema da escola é que ela dá um conteúdo e exige resposta "única".

Analogicamente falando, a escola procede da seguinte forma: um grupo de crianças vai andando pela calçada e, de repente, depara-se com um cavalete obstruindo a passagem. Daí, a escola adianta-se e retira o cavalete do meio ou manda que todos passem por baixo. Agindo assim, não permite que a criança descubra o que fazer para transpor o obstáculo. Ela poderia ter a ideia de passar por baixo, escalá-lo, passar do lado, retirá-lo ou outras.

No entanto, a escola impede o aluno de levantar hipóteses, de transgredir. Existem várias formas de se responder a uma questão ou vários caminhos de se chegar a ela, pois não existem respostas “prontas”.

Quando o psicopedagogo entra numa escola, muitas coisas têm que ser levadas em conta, pois, por trás de uma fachada, pode-se encontrar uma escola “desorganizada”. Diretor pouco envolvido com o trabalho, professores pouco motivados (dão aulas de acordo com o salário que recebem). Então, qual a cultura que está por trás dessa situação? Situações assim, não são fáceis de se perceber, porque não são visíveis.

Ou seja, as bases conceptuais da escola estão inseridas numa zona de invisibilidade (não está explícito). Uma das bases é a “cultura”, que exprime valores, crenças e ideais de um grupo. Isso significa dizer, que as escolas produzem uma cultura que lhe é própria. A cultura não é um sistema de ligações, mas uma rede de movimentos, numa perspectiva interacionista.

Esse seria o primeiro passo a se tomar, ou seja, buscar a história dessa instituição para procurar entender como acontece o seu movimento. O psicopedagogo tem que tomar conhecimento do documento que dar o perfil que identifica a escola - o Projeto Político Pedagógico (PPP), que é uma obrigação de toda escola. O PPP é quem comanda a energia e a vida da escola. Os professores, principalmente, têm que conhecê-lo, até para saber com o que eles estão compactuando.

Então, no diagnóstico, a observação é um instrumento que o psicopedagogo utiliza-se para atuar na instituição escolar. Porque, na escola, o psicopedagogo não vai fazer testes com os alunos, nem com ninguém. Além de considerar os aspectos de comunicação e interação essenciais para o processo de aprendizagem. É por essa razão que a observação é fator primordial.

Na instituição escolar, observa-se que ora se é depositante, ora se é depositário. Esse movimento de depósito começa na família, com o projeto inconsciente dos pais, que acabam por marcar um lugar para cada um de seus filhos, conforme as necessidades que, imaginariamente, o grupo primário (família) pretende preencher com aquele que chega.

Segundo Pichon-Rivière, 2009. p.272-286 (apud Grossi & Bordin), “a estrutura dos grupos se compõe pela dinâmica dos 3D. O depositado, o depositário e o depositante”.

Em termos diagnósticos na instituição, o psicopedagogo deve tentar detectar quais são esses elementos: depositados - expectativas, alegrias, medos, confiança, frustrações, tristezas; depositários - aluno/família, filho/escola (professor), professor (escola)/pais; depositantes - escola (professor), família, aluno.

É a partir do diagnóstico realizado que o psicopedagogo poderá propor e executar a sua intervenção. E a meta da intervenção psicopedagógica é a construção de uma identidade própria da escola.

Trabalhar em co-responsabilidade, vislumbrando uma proposta transdisciplinar requer, principalmente, predisposição às trocas e preparo para o diálogo.

PROBLEMA

Qual o papel do psicopedagogo no contexto escolar?

OBJETIVO

A Psicopedagogia tem por objetivo compreender, estudar e pesquisar a aprendizagem nos aspectos relacionados com o desenvolvimento e ou problemas de aprendizagem. A aprendizagem é entendida aqui como decorrente de uma construção, de um processo, o qual implica em questionamentos, hipóteses, reformulações, enfim, implica um dinamismo. A Psicopedagogia tem como meta compreender a complexidade dos múltiplos fatores envolvidos neste processo

JUSTIFICATIVA

Visando a conscientização sobre a importância do psicopedagogo e o procedimento de seu trabalho na dificuldade da aprendizagem no dia a dia, o tema referente visa informar aos demais, o que é trabalhado em uma escola e em quais procedimentos um profissional da educação atua.

MÉTODO

Para a realização da pesquisa utilizou-se como metodologia a Pesquisa Bibliográfica, A Psicopedagogia e o desenvolvimento da criança, fundamentando-se na contribuição ao no desenvolvimento da criança em suas múltiplas funções psicológicas, na memória, na atenção, no raciocínio e na discriminação, quando implantada em sala de aula. Como também pode e deve ser pensado a partir da instituição escolar, a qual cumpre uma importante função social: a de socializar os conhecimentos, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais amplo.

FUNDAMENTAÇÃO

No complexo processo que envolve a aprendizagem, revela-se significante a atuação preventiva do psicopedagogo no contexto escolar, onde muitas informações e vários aspectos têm que ser observados e analisados. Ter conhecimento de como o aluno constrói o seu saber, compreender as dimensões das relações com a escola, com os professores, com o conteúdo e relacioná-los aos aspectos afetivos e cognitivos, permite um fazer mais fidedigno ao psicopedagogo. Deve-se considerar que o desenvolvimento do aprendente se dá de forma harmoniosa e equilibrada nas diferentes condições orgânica, emocional, cognitiva e social.

A modernização do sistema educativo, atual, passa por uma descentralização e por um investimento das escolas como espaços de formação e não de frustração. Um dos primeiros passos do psicopedagogo seria realizar um diagnóstico buscando a história da escola, para entender melhor sobre a rede de movimentos e a identidade dessa instituição. Estabelecendo a partir daí um trabalho de ação preventiva que amenize ou impeça as dificuldades de aprendizagem, articulando uma postura de diálogos e contribuindo para que as mudanças possam acontecer na comunidade escolar.

A atuação psicopedagógica na escola implica num trabalho de caráter preventivo e de assessoramento no contexto educacional.

Segundo Bossa, (2007):

> "Pensar a escola à luz da Psicopedagogia, significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e sócio-culturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo a participação da família e da sociedade".

No diagnóstico psicopedagógico, é essencial que se considere as relações entre produção escolar e as oportunidades reais que a sociedade dá às diversas classes sociais. A escola e a sociedade não podem ser vistas isoladamente, pois o sistema de ensino (público ou privado) reflete a sociedade na qual está inserido. Observa-se que alunos de baixa renda ainda são estigmatizados, na questão do aprendizado, como deficientes.

Ao chegar numa instituição escolar, muitos acreditam que o psicopedagogo vai solucionar todos os problemas existentes (dificuldade de aprendizagem, evasão, indisciplina, desestímulo docente, entre outros).

No entanto, o psicopedagogo não vem com as respostas prontas. O que vai acontecer será um trabalho de equipe, em parceria com todos que fazem a escola (gestores, equipe técnica, professores, alunos, pessoal de apoio, família). O psicopedagogo entra na escola para ver o "todo" da instituição.

Barbosa afirma que:

> "A escola caracteriza-se como um espaço concebido para realização do processo de ensino/aprendizagem do conhecimento historicamente construído; lugar no qual, muitas vezes, os desequilíbrios não são compreendidos".

A aprendizagem escolar, durante várias décadas, foi vista como algo distante do prazer e entendida como um mal necessário.

Então, o grande desafio das escolas, nos dias de hoje, é despertar o desejo dos alunos para que possam sentir prazer no aprender.

A opinião de Barbosa (ano 17, n.169, jun. 2012) é clara quando argumenta que:

> "Transformar a aprendizagem em prazer não significa realizar uma atividade prazerosa, e sim descobrir o prazer no ato de: construir ou de desconstruir o conhecimento; transformar ou ampliar o que se sabe; relacionar conhecimentos entre si e com vida; ser co-autor ou autor do conhecimento; permitir-se experimentar diante de hipóteses; partir de um contexto para a descontextualização e vice-versa; operar sobre o conhecimento já existente; buscar o saber a partir do não saber; compartilhar suas descobertas; integrar ação, emoção e cognição; usar a reflexão sobre o conhecimento e a realidade; conhecer a história para criar novas possibilidades".

Uma hipótese de intervenção psicopedagógica escolar, quando necessária perante a um aluno com dificuldades em aprendizagem, seria a comunicação primeiramente aos docentes, e em seguida para os familiares. Tendo como base o bem estar da criança, agir de forma ética informando o problema aos pais e dialogando juntamente com toda a equipe escolar. Em outro momento, proceder com o aluno, identificar quais suas dificuldades e anseios auxiliando nos seus estudos de forma carinhosa, correta e sucinta. Em casos específicos, encaminhar para um profissional da psicologia ou psiquiatria.

Visando a conscientização sobre a importância do psicopedagogo e o procedimento de seu trabalho na dificuldade da aprendizagem no dia a dia, o tema referente visa informar aos demais, o que é trabalhado em uma escola e em quais procedimentos um profissional da educação atua.

Toda metodologia se filia a um paradigma ou modelo de pensamento dominante em uma determinada época que são os pressupostos inicias do processo de investigação. As metodologias utilizadas em um determinado campo de conhecimento produzem uma unidade necessária entre o método ideal que se tenta alcançar e as práticas disponíveis em um determinado momento.

A pesquisa faz parte de todo campo de desenvolvimento estruturado cientificamente, implicando aqueles que a ela se dedicam no trabalho da ampliação e desenvolvimento deste campo por meio de aplicação das técnicas utilizadas em suas práticas profissionais.

Igualmente a um profissional responsável para prevenir e intervir de forma terapêutica, em escolas, hospitais e empresas, com crianças, jovens e adultos o psicopedagogo ajuda a diminuir os índices de fracasso escolar e atua na prevenção dos problemas em torno das dificuldades escolares.

Há, em diversas situações, resistência da parte familiar da criança pela aceitação do trabalho psicopedagógico, muitas vezes por os pais não saberem realmente como será o procedimento que teremos para com o seu filho, e também por não aceitarem que a criança necessita de ajuda deste profissional.

Para diagnosticar psicopedagogicamente as dificuldades de aprendizagem do aluno no âmbito escolar, explica Porto, o psicopedagogo desenvolve

> (...) através de um olhar alimentado por esse campo do conhecimento, é possível identificar as dificuldades, os obstáculos, relações e possibilidades dos sujeitos envolvidos na instituição". Escott apud Porto (2006, p. 118).

Segundo Moraes,

> A educação para um mundo de constante transformação solicita o fortalecimento interior e a necessidade de privilegiar o desenvolvimento da intuição e da criatividade." (1997, p 34)

Estar de frente com o ser humano, perceber-se como uma pessoa inacabada, que necessita simultaneamente estar na posição de aprendente para poder ser ensinante, revela a dinamicidade do processo de ensinar e aprender, e traduz a condição humana do educador.

É importante que o educador seja um profissional que busque o autoconhecimento e perceba a sua modalidade de aprendizagem, para que possa mobilizar o desejo de conhecer do educando.

Nessa dimensão, a prática pedagógica passa a se preocupar com o “como se aprende”, para que o ensinar se coadune com o aprende, de maneira que ensinar a aprender não sejam ações isoladas, mas sim interativa. Faz-se necessário que o professor rompa com estruturas predeterminadas com o ensino, amplie essa função profissional com o ato de aprender, abrindo espaço para o aprender do educador, o qual caminha mediando o aprender do educando.

Já na perspectiva de Santos (2010) existem preocupações que um psicopedagogo deve ter em sua atuação em uma instituição de ensino as quais seguem em elenco:

> A partir de uma macro visão da instituição, como um todo, proporcionada através do diagnóstico psicopedagógico institucional que poderá tomar decisões mais acertadas nos momentos de crise. A previsão de tais momentos e as estratégias para evitá-los e ainda o adequado planejamento culminarão para o alcance dos objetivos da instituição. Evidencia-se assim, ser esta uma atividade constante.

Portanto, saber entender sobre relações humanas, analisar a adequação da estrutura e o funcionamento da instituição, bem como do currículo e dos métodos do ensino empregados, desfocando o olhar do aluno, como identificado pela sua dificuldade.

Saber enfrentar as diferenças do sistema educativo e saber como intervir. O psicopedagogo deve ser o articulador das relações de aprendizagens, envolvendo todos os elementos da instituição, provocando mudança não só na dimensão individual, mas, principalmente, na dimensão coletiva.

O psicopedagogo, intervém, criando condições favoráveis para o alcance da aprendizagem, tornando-se comprometido com o contínuo desse processo.

É importante que o psicopedagogo tenha uma coerência (estruturação x prática) para que seu trabalho contribua como recurso para a instituição escolar.

O psicopedagogo deve aguçar sua capacidade de observação pelo olhar e pela escuta, pois este contato já é o início do diagnóstico. Essa observação pode ser de ordem física, afetiva, cognitiva. O importante é identificá-lo com o objetivo de identificar o movimento da instituição sem se misturar com o mesmo.

Portanto toda atuação psicopedagogia requer um planejamento com o contexto institucional (seja junto com os professores, junto com os alunos, com a equipe técnica ou comunidade) oferecer as atividades de outras formas ou maneiras alternativas. Enfatizando a motivação a meta e conduta excelente.

BOSSA (1994) destaca outros recursos para intervenção, referindo-se a provas de inteligência, testes projetivos, avaliação motora, teste de percepção Infantil, teste de percepção temática. Também, refere-se a provas de nível de pensamento, avaliação do nível pedagógico (nível de escolaridade), desenho da família, desenho da figura humana, casa, árvore e pessoa. Testes psicomotores: Lateralidade, estruturas rítmicas.

A aprendizagem é considerada uma das principais funções mentais que apresentam os seres humanos, é um processo de mudanças de comportamento obtido através da experiência construída pelos fatores emocionais, neurológicos, relacionais.

O artigo 80 da Constituição Brasileira especifica que é o dever do estado garantir “possibilidades de ação” para os sujeitos nos diferentes contextos sociais em suas múltiplas faces, também a necessidade do entendimento do que são diferenças e diversidades (clareza de que diferente é contrário de idêntico.) dessa forma, é necessário que o profissional psicopedagogo reconheça as diferentes situações que surgem, tornando-as possibilidades de aprendizagem.

A psicopedagogia, como área de estudo e de atuação, entende o aprendente a partir de sua singularidade, vendo-o como um sujeito ímpar e único, construtor do seu conhecimento e autor de sua história.

Contudo, o processo de globalização traz consigo a ideia de que todos são iguais, e, com isso não há espaço para a singularidade, fazendo com que a diversidade seja pouco aceita, conferindo a algumas pessoas valores desiguais, descriminando os sujeitos por questões éticas de gênero, das classes sociais, por questões econômicas e por serem dessemelhantes do modelo “ideal”.

O homem contemporâneo está enraizado em conceitos e práticas tradicionais, vivendo um conflito perante o novo e o desconhecido.

Segundo Barbosa

> Se precisamos aprender o novo é porque não o conhecemos; se não o conhecemos, certamente não sabemos como lidar com ele; se não sabemos como lidar com a novidade, corremos o risco de ter dificuldades; se temos dificuldades, precisamos enfrentá-las; se as enfrentamos, podemos aprender. (2006, p 43).

Na visão de Esteves

> Deve-se preparar o professor, não apenas para o exercício técnico pedagógico, mas para o desempenho de um papel ativo e global, ou seja, formação pessoal e psicossociológica. (1993, p 41).

A partir do campo teórico da psicopedagogia e dos trabalhos desenvolvidos no espaço da sala de recursos, suas contribuições no resgate do desejo de aprender do sujeito, tendo em vista os modelos relacionais estabelecidos no decorrer de sua história apresentando um caráter único e dinâmico, formado por dimensões, afetivas e cognitivas que lhe atravessaram ao longo da sua vida.

> De acordo com Vigotsky o ser humano se constitui na relação com o outro social, entendendo que a cultura se torna parte da natureza humana. (1991, p 31).

Dessa maneira, compreende-se que toda a aprendizagem inicia em casa. Depois a criança amplia seu currículo social o ingressar na escola, e é nesse momento que se depara com diferentes modos de ser e agir, bem com de aprender, o que leva muitas vez, o sujeito a encontrar barreiras em seu processo de construção de conhecimento.

Bossa (2007, p. 34) procura traçar o percurso da Psicopedagogia no Brasil, em dois momentos históricos. O primeiro referente ao período em que as crianças com “distúrbios de aprendizagem” eram encaminhadas ao pediatra e depois ao neurologista, elas recebiam um diagnóstico e eram encaminhadas para um trabalho de reeducação utilizando exercícios de repetição ou de treino referente à dificuldade de aprendizagem.

No segundo momento, denominado psicologização dos problemas de aprendizagem, os sujei-

tos eram encaminhados ao psicólogo, e submetidos a vários testes. Frente a estas situações, como não se chegava a uma explicação precisa sobre as dificuldades de aprendizagem, desencadeou a necessidade de formação de um profissional apto para atuar de forma objetiva e eficaz, na resolução dos problemas escolares e também na prevenção dos mesmos, além de facilitar o vínculo do aluno com o processo de aprendizagem e o resgate do prazer de aprender.

A Psicopedagogia tem por objetivo compreender, estudar e pesquisar a aprendizagem nos aspectos relacionados com o desenvolvimento e ou problemas de aprendizagem. A aprendizagem é entendida aqui como decorrente de uma construção, de um processo, o qual implica em questionamentos, hipóteses, reformulações, enfim, implica um dinamismo. A Psicopedagogia tem como meta compreender a complexidade dos múltiplos fatores envolvidos neste processo (RUBINSTEIN, 1996, p. 127).

Diante disso, a psicopedagogia se torna um campo com conhecimentos amplos, que tem como objeto de estudo o processo de aprendizagem, seus padrões evolutivos normais e patológicos, bem como a influência do meio (família, escola, sociedade).

Portanto, o trabalho psicopedagógico, pode e deve ser pensado a partir da instituição escolar, a qual cumpre uma importante função social: a de socializar os conhecimentos, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais amplo.

A escola é, então, participante desse processo de aprendizagem que inclui o sujeito no seu mundo sociocultural. E ela é, com efeito, a grande preocupação da psicopedagogia em seu compromisso de ação preventiva. Cada sujeito tem uma história pessoal, da qual fazem parte várias histórias: a familiar, a escolar e outras, as quais, articuladas, se condicionam mutuamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se que o psicopedagogo, nesse contexto, é aquele que se ocupa das relações entre ensinantes e aprendentes e de como se operam as passagens/aquisições do conhecimento em um contexto específico. O psicopedagogo trata do ser em desenvolvimento, o qual vivencia relações consigo mesmo, com o mundo que o rodeia e com diversos objetos de estudo, aprendendo na construção do seu próprio conhecimento.

Portanto, o trabalho psicopedagógico, pode e deve ser pensado a partir da instituição escolar, a qual cumpre uma importante função social: a de socializar os conhecimentos, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais amplo.

A escola é, então, participante desse processo de aprendizagem que inclui o sujeito no seu mundo sociocultural. E ela é, com efeito, a grande preocupação da psicopedagogia em seu compromisso de ação preventiva.

Cada sujeito tem uma história pessoal, da qual fazem parte várias histórias: a familiar, a escolar e outras, as quais, articuladas, se condicionam mutuamente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Fayson Rodrigo Merege. **Entre a psicomotricidade e o desenvolvimento humano: a importância da Educação Física na Educação Infantil**. **Efdeportes**, Buenos Aires, ano 17, n.169, jun. 2012

SILVA, Aylla Monise F.. **A importância da atuação psicopedagógica no contexto escolar**. Disponível em:

http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1422#.VJhK3XIA Acesso em: 05 agosto.2021

SANTOS, Marinalva Batista. **O psicopedagogo institucional numa instituição de nível superior**. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=48 Acesso em: 10. agosto. 2021.

VASCONCELLOS, CELSO. **Avaliação da aprendizagem: Praticas de mudanças. 2ª edição. São Paulo, 2003**

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. 8 ed. (M. A. F. Velloso e M. S. Gonçalves, Trads). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. p.272-286.

PORTO, Olivia. **Psicopedagogia Institucional: Teoria, prática e Assessoramento Psicopedagógico.** Rio de Janeiro: Editora Wak, 2006.

BOSSA, Nádia A. **Psicopedagogia no Brasil, Contribuições a partir da Prática.** Porto Alegre: Editora Wak, 2007.

Editora Letra Capital PAIVA, MARIA DAS GRAÇAS, 2013 - **Psicopedagogia- Novos temas multidisciplinares.**

SISTO, Fermino Fernandes. **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Editora Vozes, 2010.

VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem.** Martins Fontes: São Paulo, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia.** Tomo V. Madrid: Visor, 1997

WALLON, HENRI – **Do ato ao pensamento**. Lisboa, Portugália Editora, 1977.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO ENVOLVENDO BRINCADEIRAS

MARCIA MOREIRA PEIXINHO JANSON
Graduação em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL (2003); Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Conchas (2019); Professora de Inglês no Ensino Fundamental II e Médio na Rede Pública Municipal, na EMEF Santos Dumont.

RESUMO

O referido artigo visa no âmbito social do contexto educacional, proporcionar um conhecimento maior sobre o assunto, esclarecendo que a brincadeira não é apenas divertimento, mas aprendizagem. Por meio deste artigo, pais, educadores e todos aqueles interessados no desenvolvimento e educação de crianças, terão em mãos um instrumento com o qual poderão desfrutar de informações capazes de esclarecer dúvidas e favorecer um processo de aprendizagem mais prazeroso. A discussão sobre as brincadeiras no âmbito escolar se faz com base na perspectiva de estabelecer subsídios que permitam saber de que forma as brincadeiras realizadas na Educação Infantil podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Palavras-chave: Brincadeira; Faz de Conta; Aprendizagem; Imaginação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo refletir como o brincar interfere no desenvolvimento cognitivo das crianças, e as ajudam a exteriorizar o seu mundo e desejos internos.

E também por reconhecer a importância dessas atividades no contexto escolar, pois as brincadeiras contribuem para o processo de ensinar e aprender. Dessa maneira, falar de brincar é “viajar-se” a lugares e momentos marcantes da vida. Em cada um de nós existe a lembrança de alguma brincadeira (brincadeira de grupo, de roda, faz-de-conta) algo que nos deu prazer, nos deixou feliz e contribui para que pudéssemos descobrir o mundo ao nosso redor. Isso é relevante para reconhecermos a importância desse ato na vida das crianças. Daí o interesse em compreender como as brincadeiras auxiliam na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo de crianças da Educação Infantil.

Através da pesquisa bibliográfica obtivemos um conhecimento maior sobre o assunto, esclarecendo que a brincadeira não é apenas divertimento, mas aprendizagem. Por meio deste artigo, pais, educadores e todos aqueles interessados no desenvolvimento e educação de crianças, terão em mãos um instrumento com o qual poderão desfrutar de informações capazes de esclarecer dúvidas e favorecer um processo de aprendizagem mais prazeroso.

Nosso principal objetivo é reconhecer como as brincadeiras podem proporcionar a aprendizagem das crianças; avaliar de que forma o brincar contribui para a socialização e a construção de regras e identificar o papel do professor como articulador da brincadeira no processo de aprendizagem.

O brincar tem despertado o interesse de estudiosos de diversas áreas, isso porque são tantas as contribuições desse ato na vida da criança, que muitos teóricos tiveram a preocupação de apresentá-las em suas obras. Os autores citados esclarecem que, as brincadeiras são fundamentais na vida da criança, porque são nessas atividades que ela constrói seus valores, socializa-se, cria seu mundo, desperta vontade, adquire consciência e sai em busca do outro pela necessidade que tem de companheiros.

AS BRINCADEIRAS COMO ARTICULADORAS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DAS CRIANÇAS

Levando em consideração que o brincar é benéfico para as crianças, um aspecto muito relevante diz respeito a sua ajuda no desenvolvimento cognitivo. Dito isto, é interessante destacar que todas as crianças adoram brincar.

> "Independente de época, raça, cultura, classe social, enfim, de tudo o que se queira considerar, o fato é que todas as crianças brincam e gostam muito de fazê-lo". Nesse sentido, podemos compreender que o valor atribuído às brincadeiras pelas crianças, é devido a sua essência extremamente prazerosa. (SEBER e LUÍS, 1995, p.53).

Este aspecto também é comentado por MOYLES (2002), que reforça que, "o brincar em todas as suas formas tem a vantagem de proporcionar alegria e divertimento".

A partir dessas considerações iniciais, reconhece que é neste ato que envolve prazer e alegria, que a criança alcança certo amadurecimento cognitivo, tendo em vista que as brincadeiras são inerentes ao desenvolvimento.

Para Winnicott o brincar é universal, facilita o crescimento e, portanto, a saúde, conduz a relacionamentos grupais, é uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros, tem um lugar e um tempo muito especiais.

A esse respeito, cabe considerar que além de contribuir no crescimento cognitivo, as brincadeiras também auxiliam no processo de interação social. E, é então que adquire conhecimentos sobre o mundo à sua volta.

Segundo MOYLES (2002), por meio do brincar livre, exploratório, as crianças aprendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, texturas (...). Dessa forma, a criança passa a ter certa aprendizagem, quando ela brinca de forma livre, sem ter que seguir orientações de como brincar. Porém, o brincar deve estimular a imaginação e curiosidade, para que o envolvimento seja pleno, facilitando um maior relacionamento entre os diversos objetos de conhecimento contidos nas brincadeiras.

Nesse sentido, a criança também demonstra como está o seu grau de crescimento. Como

descrito por MOYLES apud KALVERBOER (1977), o brincar oferece informações para avaliarmos como anda o desenvolvimento da criança, e como ela está organizando os conhecimentos. Buscar entender quais as aprendizagens a criança já possui, é fundamental para que se descubram quais os conhecimentos ainda não estão “maduros”, e o que precisa ser feito em relação a isso, pois é durante o brincar que a criança age em uma esfera cognitiva, ou seja, os conhecimentos prévios que ela já possui ao serem estruturadas as novas informações possibilita a construção de novas aprendizagens. Assim, determinadas brincadeiras, levam a criança a elaborar estratégias, pensar em como resolver algo proposto.

Nesse ínterim, cabe salientar as contribuições de Nicolau e Dias (2003), que mencionam que, a brincadeira infantil favorece o processo de aprendizagem, pois contém desafios que incentivam a busca por soluções, por meio de raciocínio ágil. “Esses jogos, quando acompanhados de atividades musicais, exigem da criança maior rapidez em suas decisões, em virtude do tempo imposto pela música”.

Dessa forma, quando as atividades são mais dinâmicas e motivadoras, despertam o interesse da criança, e o fato de ser desafiadora a leva a se desenvolver intelectualmente e elaborar seu pensamento lógico.

Em meio a isso, pode-se dizer que o brincar é uma ferramenta integrada no desenvolvimento da criança. Favorece a criatividade e abre caminhos para compreender a realidade em todos os seus sentidos.

> “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, a criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu”. (HAETINGER apud WINNICOTT 1975, p.123).

Ao utilizar a sua imaginação criadora, a criança aprende a se conhecer melhor, pois ao brincar ela consegue fazer uma associação de seus pensamentos, ideias, impulsos, sensações. Nesse sentido, o brincar é necessário e vital para o desenvolvimento normal do organismo em si e para o seu amadurecimento como um ser social. Esse crescimento social fornecerá subsídios para melhorar a comunicação consigo mesma, com os outros, e a se relacionar de forma diversificada com o mundo. Portanto, para que a brincadeira seja promotora do desenvolvimento, precisa ser estimulante.

> “o importante no brincar não é o tanto com que a criança brinca o conteúdo, mas sim como ela envolve, lidando de forma cada vez mais criativa e interativa com o seu mundo interno e externo”. A mesma autora conclui que, “o brincar tem um papel insubstituível no processo vital de encontro consigo mesmo e com o outro”. (PELOSI, 2000, p.37)

Esse envolvimento pode resultar em novas aprendizagens, impulsionando efetivamente o nível maturativo de determinados conhecimentos. Além de facilitar a exposição das ideias, desejos, emoções e, recriar novos conhecimentos.

Desse modo, sendo o brincar um meio propício para o surgimento de novos conhecimentos, conclui-se que a sua falta torna a aprendizagem sem sentido e desmotivada.

Na visão de MOYLES apud SAVA (1975) a aprendizagem ocorre a todo instante, quando algo desperta nosso interesse. Entretanto, é preciso que as brincadeiras sejam capazes de proporcionar novas descobertas.

É interessante destacar também, a relação do brincar com a linguagem. Durante as brincadeiras as crianças conversam entre si, discutem, combinam determinadas ações; isso ajuda no processo da fala.

> "o brincar é um meio efetivo para estimular o desenvolvimento da linguagem e a inovação no esclarecimento de novas palavras e conceitos, o uso e a prática motivadora da linguagem". (MOYLES apud BENNET E COLS 1984, p.54).

A linguagem é de importância crucial ao oferecer tanto um canal para expressar a aprendizagem que está ocorrendo por meio do brincar, quanto uma maneira de internalizar essa aprendizagem para futura reestruturação e enriquecimento.

No entanto, é preciso que estimulemos a criança a falar. Um meio para atingir essa finalidade, consiste na formulação de perguntas e questionamentos durante o brincar. Ainda nessa mesma linha de considerações, a mesma autora considera que uma forma de incentivar as crianças a brincar com a linguagem é por meio da leitura de histórias. Menciona que, "a leitura de histórias pode ser uma forma de brincar com palavras e figuras e é uma atividade imediatamente prazerosa para crianças e adultos, além de proporcionar uma rica fonte para a imaginação".

Ao ler histórias, a criança descobre e armazena novos vocabulários, por outro lado desperta a curiosidade, pois, elas fazem perguntas, questionamentos, enfim, querem saber mais e melhor.

SEBER e LUÍS (1997) comentam que, "resta-nos comentar as brincadeiras que envolvem pequenas histórias, cantigas, dança, roda, etc. A criança brinca de combinar palavras; diverte-se fazendo perguntas; gosta de inventar histórias tanto quanto de ouvi-las. Enfim, brinca com a linguagem". Assim sendo, as brincadeiras voltadas para o uso da linguagem, proporciona à criança novidades no que diz respeito ao conhecimento de novas palavras.

Conforme as considerações relatadas, sobre a importância do brincar no processo de desenvolvimento global das crianças, pode-se concluir que, "as crianças que não tem a oportunidade de brincar não conseguem conquistar o domínio sobre o mundo exterior". A partir dessa afirmação, entende-se que é fundamental abrir espaço para as brincadeiras no dia-a-dia da criança, para que ela se enriqueça por meio de suas experiências e organização de conhecimentos. Segundo Miranda apud BANDET e SARAZANAS (1973), "uma criança que não brinca é uma criança que não vive; esta privada dos benefícios". O autor menciona que o não brincar impede as crianças de se desenvolverem no aspecto afetivo, motor e intelectual. O autor em foco prossegue afirmando que essas crianças "vivem num mundo empobrecidos a que faltam os estímulos essenciais".

AS BRINCADEIRAS E A SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE REGRAS E SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

O brincar é uma aprendizagem social. Por meio do jogo, ela aprende a conviver socialmente e agir moralmente conforme as regras estabelecidas de determinado grupo.

> "O jogo tem um valor formativo porque supõe relação social, interação. Por isso, a participação em jogos contribui para a formação de atividades sociais: respeito mútuo, solidariedade, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade,

> iniciativa pessoal e grupal". (HAIDT, 2006, p.176)

Sobre esse assunto PELOSI (2000) se manifesta dizendo que, a brincadeira simbólica após os quatro anos adquire características progressivamente sociais e introduz lentamente a brincadeira de regras, onde o combinado deve ser respeitado.

A mesma autora argumenta que na atividade lúdica a criança não tem apenas a oportunidade de vivenciar as regras impostas, ou seja, ela é ativa frente às normas, recria e ajuda a estabelecê-las.

> No ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e suas relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (BRASIL, 1998,p.27).

Nas brincadeiras de faz de conta, as crianças fingem serem professoras, médicas, mães, irmãs, enfim, vivem de forma imaginativa os mais diversificados papéis sociais. E, para elaborar imagens e ações semelhantes ao papel exercido, buscam compreender as características relativas ao personagem assumido na brincadeira.

Nota-se, em um determinado período, que antes de começar a brincadeira, as crianças primeiramente discutem do que vão brincar, e depois combinam o papel que cada uma vai exercer.

> "as crianças pequenas usam as regras para negociar os papéis que adotam e para manter o contexto do faz-de-conta". Quando desempenham seus papéis de faz-de-conta, elas caracteristicamente seguem as regras sociais implícitas. (Cole e Cole 2002, p.574).

O autor exemplifica seus pressupostos da seguinte maneira, numa brincadeira de escolinha, por exemplo, tem que haver alunos e uma professora, e as atividades a serem desenvolvidas têm uma correspondência preestabelecida com aqueles que ocorrem numa escola real. Não é qualquer comportamento que é aceitável, no âmbito de uma brincadeira.

Vygotsky (1996) também faz referência a respeito disso, entende que, "se a criança está representando o papel da mãe, então ela obedece às regras do comportamento maternal".

Ao vivenciar esses papéis do mundo do faz-de-conta, as crianças trazem para o mundo real essas experiências. Compreendem que as regras são necessárias para a execução de certas tarefas, além disso, proporcionam às crianças conhecimentos relativos aos papéis que cada indivíduo desempenha em diferentes ambientes. Assim, pode afirmar que há um progresso no comportamento da criança.

> São justamente as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade. Ao brincar de ônibus, por exemplo, exerce o papel de motorista, o que o impulsiona para além do seu comportamento como criança. (Oliveira, 1993, p.67).

Dentro dessa ideia de progresso de comportamento, observa que por meio das regras numa dada brincadeira, a criança desenvolve atitudes, cria vínculos com os colegas, amadurecendo assim o relacionamento com ambos.

As brincadeiras de roda assumem grande importância por levar a formação do círculo, situação em que o grupo pode-se comunicar frente a frente. Dando as mãos, as crianças formam um todo. Cantam, dançam ou tocam juntas, criam e seguem regras, exercitam textos e movimentos de forma

coletiva, desenvolvendo a socialização e praticando democracia com valores de respeito mútuo, cooperação e unidade de grupo.

Como se vê por esse exemplo, há uma maior interação entre as crianças nesse tipo de brincadeira, o que facilita a exposição de ideias, pensamentos, opiniões. Por outro lado, outros estudiosos mencionam que no ambiente escolar, o professor pode contribuir de forma efetiva no processo de construção de regras.

As autoras alertam que nessa etapa de desenvolvimento as crianças ainda não têm a capacidade de seguir todas as ordens. Porém, com esse procedimento, aprendem a segui-las aos poucos. São importantes a partir de certa etapa do desenvolvimento, que o professor delegue às crianças as decisões do que e de como brincar. Desse modo elas poderão aprender a se orientar por combinações que elas próprias estabelecem no grupo. Essas orientações fazem com que as crianças entre si tentam encontrar a melhor forma de se desenvolver determinada brincadeira.

Subordinarem-se às regras, consistem em agir de forma contrária ao que ela deseja. Nota-se que a criança se esforça para agir conforme as normas do grupo.

A FORMAÇÃO DOCENTE E AS INTERVENÇÕES PONTUAIS NAS BRINCADEIRAS

Para Oliveira (1993), as brincadeiras na educação escolar são pouco estruturadas e sem função clara no desenvolvimento da criança.

Segundo SEBER e LUÍS (1995), alguns pais não consideram a pré-escola necessária à formação dos filhos; acham que as brincadeiras não contribuem em nada para a aprendizagem, sendo somente uma atividade na qual as crianças gastam um pouco de energia.

Em relação a essa afirmação, entende-se que muitos pais não valorizam o brincar no contexto escolar, e chegam até associá-lo a um desgaste de energia. Portanto, pode-se observar que infelizmente essa é a concepção de algumas escolas. Muitas instituições, por terem essa visão, querem ser vistas como entidades sérias, e acabam não proporcionando essa situação lúdica às crianças. Com a intenção de mostrar “seriedade”, elas introduzem precocemente o lápis e o papel, de modo que as crianças passam quase todo o período que estão nas salas de aula preenchendo páginas e páginas impressas.

Ao introduzir precocemente a leitura e a escrita, o professor priva a criança de muitos benefícios que são adquiridos no decorrer da brincadeira; pois é muito mais fácil e agradável aprender de uma forma lúdica do que por meio da escrita, leitura, explicação. A criança só aprende fazendo, ela está mais para um ator do que para um espectador, ou seja, não quer ficar apenas na plateia, mas sim no palco, pois o prazer está em participar.

Entretanto, vale mencionar que outras instituições reconhecem a importância das brincadeiras para a aprendizagem, porém, os professores que decidem como as crianças vão brincar o que, e como vão fazer. Há também instituições que defendem as brincadeiras, achando que as crianças aprendem no decorrer dessas atividades. No entanto, os professores são orientados no sentido de

estabelecer os temas das brincadeiras, os papéis que os integrantes do grupo vão assumir o que dizer e assim por diante.

As mesmas autoras prosseguem afirmando que “dependendo do nível de desenvolvimento, certamente esses professores brincam sozinhos, pois as crianças, simplesmente cumprem determinações deles e a situação torna-se destituída de qualquer significação para elas”. A criança é um inventor, gosta de fazer as descobertas, por si própria, por isso deve ter livre arbítrio para usar a sua imaginação criadora. Dessa forma, a falta de liberdade durante as brincadeiras provoca desinteresse e desmotivação.

E, se o professor é que está à frente tomando todas as decisões, qual significado essa atividade tem para a criança?

Assim, as instituições infantis que não organizam suas atividades em torno das brincadeiras, não realizam de fato a função pedagógica que lhe cabe, pois priva das crianças a oportunidade de se desenvolver em todas as suas potencialidades.

Conclui-se que pais e educadores precisam pensar mais nos benefícios que as crianças adquirem por meio das brincadeiras, procurando deixá-las exercer o direito de brincar.

As crianças da Educação Infantil estão aprendendo a se relacionar com o mundo e, é nessa fase que possuem maior capacidade de aprender, isso porque são curiosas e estão na fase de querer saber o porquê de tudo. É então responsabilidade do docente ajudá-las nesse processo. Efetivamente, os educadores envolvidos na educação de crianças pequenas precisam compreender que são por meio do lúdico que lhes são oferecidas informações para avaliar os conhecimentos que as crianças possuem sobre diversas coisas.

Isto vem ao encontro do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que sustenta que, “é preciso que o professor tenha consciência de que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa”.

Reconhecendo que o brincar é uma atividade na qual se tem a oportunidade de conhecer o nível de aprendizagem da criança, cabe ao professor abrir espaço para ele em sua sala de aula, valorizando-o e englobando em suas atividades. Assim, de uma forma alegre e divertida, as crianças vão se envolver no sentido de aprender coisas novas relativas a qualquer área do conhecimento. De acordo com o RCNEI (1998), educar significa, portanto propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e de estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos comprovar através das ideias dos autores citados na bibliografia, que o conhecimento

das crianças se dá através de ações que lhe são significativas.

No primeiro momento ela deve experimentar manipular, concretizar para depois ser capaz de estabelecer relações através de um pensamento criativo e autônomo desenvolver sua capacidade de assimilar informações e articulações diferentes pontos de vista.

Ao valorizar a ludicidade na aprendizagem o tema teve um enfoque pedagógico estabelecendo uma relação centrada no aprender, vencer desafios e enfatizar a resolução de problemas, desenvolverem um indivíduo com maior autonomia e preparado para enfrentar desafios que serão desencadeados com intervenções e trocas de informações.

Muitas crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem criam uma imagem negativa sobre si mesma, porém através dos jogos/brincadeiras o educador poderá oferecer oportunidades para que esta criança possa estabelecer uma imagem positiva através da construção de conhecimento, que para ela será uma possibilidade e uma chance muito importante e fará com que perceba que aprender é uma atividade interessante e desafiadora.

O mau aproveitamento escolar, desorganização que muitas crianças apresentam em sala de aula, podem ser auxiliada com a utilização de jogos, pois este irá detectar as suas principais dificuldades e defasagem e garantir assim também a oportunidade, de nós educadores, intervirem nessas dificuldades para que a criança possa dominar os conteúdos que ela até então não dominava.

Os novos conhecimentos dependem também do profissional no sentido de conduzir e orientar as atividades lúdicas/ jogos e brincadeiras, que são instrumentos valiosos no processo pedagógico, defendendo a ideia de que este enriquece o processo de ensino, pois contribui e fornece informações precisas e esclarecedoras sobre o desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial curriculares nacionais, para a educação infantil**. MEC/SEF, Brasília, 1998.

COLE M; COLE S.R **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4ª edição. Editora Artmed; Porto Alegre, 2003.

HAETINGER, Max. G.**O universo criativo da criança na educação**. 2ª edição. Instituto Criar; Porto Alegre, 2005.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral.** Editora Ática. São Paulo, 2006.

MIRANDA, Simão de. **Faça seu próprio brinquedo**: (A sucata como possibilidade lúdica). 3ª edição. Papirus Editora; Campinas, SP, 1998.

MOYLES, Janet R. Só brincar? **O papel do brincar na Educação Infantil**. Editora Artmed; Porto

Alegre, 2002.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes (orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Editora PAPIRUS; Campinas, SP, 2003.

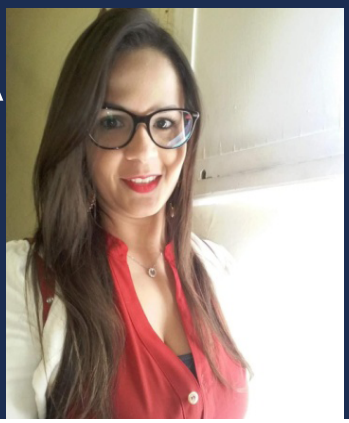
OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio histórico.** Editora Scipione; São Paulo, 1993.

PELOSI, M.S.**Psicopedagogia: didática aplicada à Psicopedagogia.** UFRJ/CFCH, 2000.

SEBER, Maria da Glória; LUÍS, Vera Lúcia Freire de Freitas. **Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista.** Editora Moderna; São Paulo, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** Martins Fontes, 2ª edição, São Paulo, 1978.

O USO DA TECNOLOGIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA EM SALA DE AULA



MARIA LEILA VERÍSSIMO QUESADA
Graduação em Pedagogia pela UNIP- Universidade Paulista (2013); Pós- graduada em letramento pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - no CEMEI Profª Leila Gallacci Metzker.

RESUMO

A sociedade contemporânea tem se caracterizado pelas mudanças advindas pelo uso das tecnologias, o qual tem sido incorporado em todos os tipos de relações sociais, nas relações de consumo e no mercado de trabalho. Frente a tais mudanças e modernização as práticas escolares precisam se adequar para as necessidades impostas pelo mundo moderno, fazendo- se necessário que o uso das novas tecnologias estejam associadas à didática de ensino de cada disciplina individualmente, visto que a escola tem como função através da aprendizagem e do conhecimento preparar o sujeito para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho. Desse modo o objetivo deste trabalho é refletir sobre o uso das tecnologias enquanto prática educativa nas salas de aula, apresentando estratégias para a sua utilização dentro da perspectiva pedagógica, analisando os benefícios para o processo de ensino- aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Práticas educativas; Tecnologias;

INTRODUÇÃO

O século XXI é caracterizado pela criação tecnológica, pela velocidade que as informações circulam e que a comunicação acontece com o advento da internet, sendo notório de modo geral que as instituições escolares e os docentes ainda não conseguiram se adequar a tais inovações e incorporá- las integralmente como recurso pedagógico.

O uso da tecnologia como ferramenta de ensino- aprendizagem não pode ser simplesmente ignorada pelos docentes, e estes têm o grande desafio de inseri- lá dentro de seus planejamentos pedagógicos, sem que fujam as finalidades curriculares.

No entanto para que esta prática aconteça é necessário que as escolas disponham dos recursos necessários para uso de docentes e alunos, acesso a internet banda larga, a computadores de mesa e portáteis, laboratórios de informática, projetores, data- shows, entre tantos outros.

O docente que não busca se atualizar quanto a novos conceitos de práticas educativas tende a estar excluso digitalmente, e consequentemente esta exclusão refletirá diretamente aos seus discentes, tirando- lhes o direito a uma educação inclusiva, que prepara o aluno para o mundo e suas

transformações.

A alfabetização tecnológica é uma necessidade para as duas pontas do processo educacional, docentes enquanto mediadores do conhecimento e alunos em formação de saberes, sendo muito relevante a utilização das mídias digitais e das novas tecnologias, uma vez que contribuem para a qualidade do ensino- aprendizagem trazendo motivação ao aluno, pois tornam as aulas mais dinâmicas e interessantes, facilitando a atuação do professor.

Como subsidio para a realização deste trabalho foi utilizado como referência pesquisas do Censo Escolar, a Pesquisa TIC educação, documentos oficiais que abordam a utilização das tecnologias em sala de aula e autores que dialogam sobre o tema. Tendo como proposta levar os professores da área educacional a refletirem sobre a importância da utilização da tecnologia em sua didática de ensino, sendo esta uma necessidade da sociedade atual que necessita ser inserida no contexto educacional.

O USO DA TECNOLOGIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA EM SALA DE AULA

A sociedade atual é marcada pelas mudanças produzidas pelo advento da internet, das mídias digitais e das novas tecnologias. A escola enquanto ambiente de aprendizagem não pode ignorar tais mudanças que tem refletido diretamente no ambiente educacional, tanto para docentes quanto para alunos. De um lado os professores que frente à modernidade precisa se atualizar, a fim de tornar as aulas minimamente interessantes, do outro alunos que não se satisfazem com aulas extremamente teóricas, na qual não são utilizadas metodologias condizentes com a realidade da sociedade moderna, que dispõem de internet, computadores, aplicativos interativos, que podem ser direcionados ao ensino, tornando- se assim um facilitador para as duas partes envolvidas no processo, professores e alunos.

Nesse mesmo sentido as Diretrizes Curriculares Nacional de Educação para o Ensino Fundamental (2010, p.10) sobre as tecnologias no ambiente educacional concorda que “novos desafios se colocam, pois, a escola, que também cumpre um papel importante de inclusão digital dos alunos. Ela precisa valer-se desses recursos e na medida de suas possibilidades, submetê-los aos seus propósitos educativos.” Do mesmo modo que a escola precisa trabalhar a inclusão digital dos alunos, compete a cada docente individualmente se atualizar para atender as mudanças oriundas da modernização, através de aulas inovadoras que associem as novas tecnologias às práticas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para o Ensino Fundamental (2013, p. 111) corrobora que:

> Novos desafios se colocam também para a função docente diante do aumento das informações nas sociedades contemporâneas e da mudança da sua natureza. Mesmo quando experiente, o professor muitas vezes terá que se colocar na situação de aprendiz e buscar junto com os alunos as respostas para as questões suscitadas. Seu papel de orientador da pesquisa e da aprendizagem sobreleva, assim, o de mero transmissor de conteúdos.

O uso do computador em uma sala de aula de aula traz muitas possibilidades de aprendizados e aquisição de conhecimentos necessários para os dias atuais, como por exemplo, a produção de texto em word, a construção de gráficos e planilhas em excel, apresentações em power point, todas

essas ações são passíveis de uso sem que o docente fuja do currículo e do planejamento, sendo estes apenas alguns exemplos entre tantas opções que o docente pode fazer uso.

Brignol (2004 p. 33) corrobora que:

> O computador conectado a Internet apresenta-se como um valioso e "poderoso" recurso didático que pode enriquecer e diversificar significativamente o processo de ensino e aprendizagem, o que colabora para trabalhar e desencadear as relações envolvidas nas novas formas de pensar e aprender a educação de maneira mais integrada, participativa e cooperativa.

Um fator interessante é que apesar da interação dos alunos com as novas tecnologias e com a internet, quando se trata da elaboração de um texto, gráficos e planilhas formalmente eles não possuem a mesma habilidade e domínio que acontece com as redes sociais, sendo estes conhecimentos necessários e úteis aos alunos prestes a entrarem no mercado de trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para o Ensino Médio (2013, p. 178), cita que "o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar a utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes."

Dentre os muitos entraves que os docentes encontram para que se efetive a utilização das tecnologias em sala de aula podemos destacar a falta de equipamentos necessários nas unidades escolares. O gráfico abaixo apresenta o resultado de uma pesquisa realizada pelo censo escolar 2020, com escolas municipais, estaduais e privadas.

Fonte: Elaboração própria de acordo com dados do Censo Escolar 2020

A disponibilização de computador de mesa, portátil ou tablet que seriam ideais para a prática educativa no contexto tecnológico nas redes municipais é baixíssima, o que impossibilita uma aquisição do domínio de uso em atividades básicas, como a produção de um texto no Word, a construção de uma planilha com conteúdos matemáticos no Excel. Sendo essas algumas das formas de fazer a junção da disciplina e da tecnologia sem fugir do objetivo pedagógico que o professor pretende alcançar.

A falta de acesso a internet é outro fator que impossibilita que tanto docentes quanto alunos utilizem aplicativos, realizem pesquisas em tempo real durante as aulas sobre a temática abordada. Se pensarmos que nos encontramos na era midiática e da tecnologia, no qual todos os ambientes e relações perpassam de algum modo pelo uso da internet, é incabível que o poder público não proponha ações que visem acabar com esse atraso tecnológico nas escolas, quando esta é uma das principais fontes de transmissão de conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz em suas competências 4 e 5 o uso da linguagem digital e das tecnologias no ambiente educacional como meio de comunicação, e sua finalidade pedagógica:

> Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das

> linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
>
> Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva."

É possível observar que os documentos oficiais que regem a educação traz como necessidade do ensino atual a utilização de tecnologia em conjunto com a prática pedagógica, no entanto, as escolas ainda sofrem com a ausência dos equipamentos e da internet em seus interiores.

Kenski (2007, p.46) aborda sobre como o uso da tecnologia pode transformar a sala de aula, tornando- as mais dinâmicas, quando pensadas de forma a qualificar o trabalho pedagógico, não podendo seu uso ocorrer descontextualizado:

> Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor. Para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença.

O gráfico seguinte apresenta uma pesquisa do Censo sobre o uso da internet em atividades escolares, aponta que a maioria dos estudantes brasileiros faz uso pessoal da internet associado a necessidades escolares. Acima de 50% dos alunos pesquisados utilizam a internet para fazer exercício e lição passados pelos professores, para estudar para as provas e acima de 68% para realizar pesquisas sobre assuntos abordados em sala pelo professor.

Fonte: Elaboração própria de acordo com dados do Censo Escolar 2020

Os alunos em sua maioria já utilizam a internet como referência para a aprendizagem adquirida na escola, no entanto, se tal uso ocorresse no ambiente educacional poderiam ser além de orientados, supervisionados quanto à necessidade de buscas em sites confiáveis, da responsabilidade sobre conteúdos próprios postados, cyberbulling.

Há muitas formas de inserir a tecnologia nas aulas, e nem todas são complexas como parecem, entre elas podemos citar:

- Interações em ambientes virtuais- O professor pode criar em conjunto com os alunos grupos e comunidades nas redes sociais; fóruns de discussão sobre os conteúdos e ambientes virtuais de aprendizagens com materiais e vídeos úteis que podem auxiliar os alunos nas dúvidas, bem como alternativa de aprofundamento da aula.

- Utilização de textos e materiais em formatos digitais- E- book e PDF pode ser uma alternativa a materiais normalmente impressos.

- Produção de conteúdos- Os alunos podem elaborar apresentações em Power point, criar blogs, artigos, jogos, etc.

- Avaliações, provas e simulados em formato virtual- O docente pode fazer uso de avaliações em formato digital em conjunto com as provas tradicionais impressas. O Google Forms é umas das ferramentas que o docente pode utilizar para a criação das questões e simulados.

- Aplicativos e softwares educacionais- existem diversos jogos e aplicativos educacionais direcionados para a aprendizagens que os docentes podem fazer uso de acordo com sua disciplina, disponíveis para download gratuito, a exemplo podemos citar o aplicativo de matemática geogebra que combina conceitos de geometria e álgebra, para turmas em processo de alfabetização entre tantos temos o Ludo Primeiros Passos, o GraphoGame, lançado pelo MEC auxilia as crianças na pré- escola e no primeiro ano escolar a aprender a ler as primeiras letras, sílabas e palavras.

Tais gêneros digitais são compatíveis de uso pelo docente de qualquer disciplina, sendo cabível nas diferentes áreas do conhecimento, inclusive de forma interdisciplinar.

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente tem como algumas de suas metas ampliar e estimular nas escolas o acesso e a utilização da tecnologia a favor das aprendizagens, entre elas podemos destacar:

> 5.3 Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças [...]
>
> 5.4 Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização [...]
>
> 5.6 Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras [...]
>
> 7.12 Incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras [...]
>
> 7.15 Universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno nas escolas da rede pública de Educação Básica [...]
>
> 7.20 Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica [...]

As metas representam a necessidade atual da rede escolar brasileira, no entanto, sabemos que ao fim do plano nem todas terão se concretizado, como exemplo, temos o próprio acesso a internet e a computadores, sejam de mesa ou portátil, que ainda estão longe de serem itens de uso rotineiro nos ambientes escolares. A formação em tecnologias para os docentes não acontecem em quantidade que atendam o coletivo de professores existentes nas escolas, o que também dificulta que os professores se atualizem quanto ao uso de mídias digitais que modernize o ensino da disciplina, trazendo mais motivação para os alunos.

A pesquisa TIC educação realizada em 2019 mostra que para 53% dos docentes a ausência de formação para o uso do computador e internet nas aulas dificulta muito, para 26% dificulta um pouco. A formação nas novas tecnologias se faz necessário para os docentes, que diferente da geração atual, já nascidos no contexto midiático, tem dificuldades em lidar com as mídias digitais.

Fonte: Elaboração própria de acordo com dados da pesquisa TIC Educação 2019

Quando utilizamos a tecnologia em sala, a finalidade pedagógica não pode ser perdida de vista, para tal um planejamento deve ser efetuado, buscando a melhor associação tecnológica ao tema exposto pela disciplina.

Acerca do uso da tecnologia Girardi (2011, p.7) aponta que o professor não deve perder o foco educacional, utilizando- as como recurso e não como finalidade:

> O educador deve almejar um domínio contínuo e crescente das tecnologias, sem perder o foco da educação, cuja ação deve levar o aluno à busca do conhecimento cultural, pedagógico, dentro de padrões curriculares, tendo a tecnologia como recurso facilitador para a democratização e construção do conhecimento.

Os tempos mudaram, a maneira de adquirir conhecimentos também, e a escola e o professor não são mais os únicos detentores do conhecimento. Os docentes precisam se atualizar quanto a novos métodos e técnicas de ensino, e isso inclui o uso das novas tecnologias em sala.

Girardi (2011, p.10) aponta ainda que:

> Para educar na era da informação, se faz necessário enfrentar os paradigmas que envolvem uma educação fundamentada em teorias de ensino-aprendizagem, que é um modelo ultrapassado de ensino, os docentes necessitam encontrar caminhos próximos ao momento histórico que vivemos, isso implica o repensar do papel que a escola desempenha no processo de construção do conhecimento e o redimensionamento do papel que o professor exerce na formação do cidadão.

Apesar de todas essas mudanças trazidas pelo avanço tecnológico um grande percentual dos docentes ativos nas redes escolares são pertencentes a chamada geração x, que tiveram que se adaptar ao uso da tecnologia, a geração y, que apesar de terem nascidos durante a expansão da internet e da tecnologia, essa ainda não era de fácil acesso a todos. Já os alunos da educação básica pertencem a chamada Geração Z que são os nascidos entre 1995 e 2010 (alunos de 10 a 25 anos) e da Geração Alpha, nascidos a partir de 2010 (alunos com até 10 anos), esses nunca vivenciaram o mundo sem a tecnologia existente, são chamados também de nativos digitais.

Essa diferença entre gerações pode refletir diretamente no processo de ensino- aprendizagem, pois mesmo vivenciando e percebendo todas as mudanças que a tecnologia tem causado inclusive no âmbito educacional, muitos docentes continuam por utilizar um método didático conservador e um tanto arcaico em suas aulas, refletindo diretamente nos resultados que deveriam ser obtidos, e na motivação e interesse do aluno pelas aulas, assim Scuisato, (2014, s/p) discorre que:

> As transformações sociais e tecnológicas acontecem muito rapidamente e a grande maioria dos docentes continua trabalhando da forma como lhes foi ensinado. Desta maneira, acabam conservando um modelo de sociedade que não propicia uma ruptura de paradigma, continuando a produzir professores pouco habilitados para o exercício profissional, com reduzida capacidade de criar, pensar e construir e reconstruir conhecimentos.

A área educacional não pode se manter estagnada quanto as mudanças impostas pela sociedade, em qualquer que seja o contexto, precisa acompanhar as necessidades que seus alunos enfrentarão para ser um sujeito atuante na sociedade, para exercer a cidadania, para estarem preparados para o mercado de trabalho, e o conhecimento tecnológico nos dias atuais tem sido um dos pontos centrais do desenvolvimento e aprendizado.

A educação é o caminho pelo qual as transformações sociais são possíveis, desse modo os envolvidos no processo educacional devem ter por objetivo oferecer um ensino de qualidade e contextualizado, através da utilização de métodos atualizados, fazendo- se necessário a utilização das novas tecnologias em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações sociais e a comunicação nos dias atuais estão centralizadas nos meios tecnológicos e no uso da internet, assim como o acesso a informação, ao conhecimento e a pesquisas. É impossível na sociedade atual não se pensar numa educação que dialogue com as tecnologias existentes a serviço do processo de ensino- aprendizagem.

Cabe ao docente refletir sobre caminhos e possibilidades para mediar seu uso de forma pedagógica e integrada ao currículo escolar.

São muitos os desafios enfrentados, indo da falta de formação dos docentes para as mídias digitais e as novas tecnologias, a falta de acesso a internet e aos equipamentos necessários nas unidades escolares.

Através dos recursos tecnológicos existentes abundantes estratégias pedagógicas podem ser criadas para trabalhar o conteúdo a ser ensinado de qualquer disciplina, desse modo é importante esse olhar atento do docente sobre a necessidade de adequação dos métodos e da didática, trazendo a tecnologia como meio de aprimorar e multiplicar as possibilidades de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 07 de jul. de 2021.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL- **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 03 de jul. de 2021.

BRIGNOL, Sandra M. S. **Novas tecnologias de informação e comunicação nas relações de aprendizagem da estatística no ensino médio**. 2004. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~abe/Monografia.pdf> Acesso em: 01 de jul. 2021.

GIRARDI Solange Campelo. **A formação de professores acerca das novas tecnologias na educação**. Disponível em: <file:///C:/Users/Novo/Downloads/a-formacao-de-professores-acerca-de-novastecnologias-na-educacao.pdf> Acesso em: 20 jul. 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação.** 2ª edição. Campinas – SP: Papirus, 2007.

INEP. **Censo Escolar 2020**. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf> Acesso em: 12 de jul. 2021.

SCUISATO, Dione Aparecida Sanches. **Mídias na educação: uma proposta de potencialização e dinamização da prática docente com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem coletiva e colaborativa**. UNB/UEG: Brasília, 2011. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2500-8.pdf. Acesso em: 05 de jul. 2021.

A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA

MARILENE SIMÕES ROCHA
Graduação em Pedagogia (2002); Graduação em Letras (2008); Especialista em Cultura e Literatura (2020). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I- na EMEI Professor Tito Livio Ferreira desde 2018 e Professora de Ensino Fundamental I na E.E Padre Manoel da Nóbrega desde 2021.

RESUMO

Este estudo tem como tema, Alfabetização e Letramento na Educação Infantil. A realização deste estudo justifica-se pela sua relevância para a compreensão do valor da Literatura Infantil para a prática educativa. Que devido a sua característica lúdica, permite ao educador trabalhar os conhecimentos relacionados à alfabetização e o letramento infantil, de forma dinâmica e interessante. Este estudo busca responder ao seguinte questionamento: Como a Literatura Infantil pode contribuir para o processo de letramento e alfabetização na Educação Infantil? Como resposta a este questionamento, levanta-se a seguinte hipótese: A Literatura Infantil, diante de sua característica lúdica, contribui de maneira efetiva para a promoção da alfabetização e do letramento na Educação Infantil. Como metodologia de pesquisa foi desenvolvida pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, em Educação. O referencial teórico, elaborado a partir do levantamento da produção da área sobre o tema, tendo como contraponto a prática educativa de alfabetização na Educação Infantil por meio da Literatura Infantil encontra embasamento teórico nas obras de Dorneles (2010), Barbosa (2013), Vygotsky (1985, 1991), entre outros. Por meio da pesquisa chegou-se ao resultado de que a Literatura Infantil se caracteriza como uma ferramenta de suma importância para as práticas educativas que busquem promover a alfabetização, simultaneamente, ao letramento, promovendo o desenvolvimento da criança para muito além das questões de leitura e escrita. Concluiu-se que a Literatura Infantil abre para as crianças a compreensão do mundo, enquanto promove o seu crescimento como ser social e de direitos, que produz e transforma, cultura e sociedade, contribuindo de forma efetiva para o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Alfabetização; Letramento; Prática Educativa;

INTRODUÇÃO

Este estudo se apresenta sob o tema, Alfabetização e Letramento na Educação Infantil. O tema deste estudo, Letramento e Alfabetização, é um tema atual, amplamente discutido na sociedade contemporânea e relevante para a prática educativa. Pois, inúmeros são os questionamentos acerca das problemáticas que envolvem a alfabetização e a aquisição dos saberes relacionados ao letramento (KLEIMAM, 2000).

Em termos de aprendizagem da leitura na educação brasileira, Kleimam (2000) ressalta o fato de que muitos educandos avançam todos os níveis da educação formal. Mas, no entanto, chegam ao fim da vida escolar sem internalizar conhecimentos como, a capacidade de interpretar corretamente um texto. Isso se deve ao fato de o educando aprendeu a ler, foi alfabetizado, mas não aprendeu uma leitura significativa, letramento, ou seja, não consegue construir ou elaborar significados variados para aquilo que lê.

A realização deste estudo justifica-se pela sua relevância para a compreensão do valor da Literatura Infantil para a prática educativa, que devido a sua característica lúdica, permite ao educador trabalhar os conhecimentos relacionados à alfabetização e o letramento infantil, de forma dinâmica e interessante (ALMEIDA, 2017).

O processo de alfabetização não tem fim, por mais que o indivíduo já tenha adquirido competências de leitura e escrita, estará, constantemente, em processo de busca por meios de transpor obstáculos a serem superados no caminho da alfabetização e letramento na sociedade onde está inserido. Para que os sujeitos alfabetizados internalizem cada vez mais conhecimentos, exigem-se certas condições e estratégias constituidoras, já que nossas aprendizagens são resultado daquilo que aprendemos e relacionamos com a realidade de nosso cotidiano (SOARES, 2004).

Desta maneira, este estudo busca responder ao seguinte questionamento: Como a Literatura Infantil pode contribuir para o processo de letramento e alfabetização na Educação Infantil? Como resposta a este questionamento, levanta-se a seguinte hipótese: A Literatura Infantil, diante de sua característica lúdica, contribui de maneira efetiva para a promoção da alfabetização e do letramento na Educação Infantil. Uma vez que, permite ao educador dinamizar e significar a sua prática educativa.

Portanto, considerando o caráter lúdico da Literatura Infantil, este estudo objetiva, principalmente, investigar como o uso da Literatura Infantil pode contribuir para o processo de alfabetização e letramento de crianças na Educação Infantil. Já os objetivos específicos estabelecidos para alcançar o objetivo principal são: Discutir a prática educativa de alfabetização e letramento na Educação Infantil; Identificar os benefícios oferecidos ao processo de alfabetização e letramento pela Literatura Infantil; Compreender como o caráter lúdico da Literatura Infantil contribui para o desenvolvimento global dos alunos na Educação Infantil.

ALFABETIZAÇÃO: ORIGEM, CONCEITOS E DESAFIOS

A criança para se alfabetizar terá que interagir com outras pessoas, ter contato com inúmeros textos de distintos gêneros disponíveis na sociedade e, sobretudo, elaborar seus próprios textos. Pois a alfabetização aufere novas concepções e novas dimensões, especialmente quando é concebida como um conhecimento relevante para a sociedade e, também para a inserção da criança nesta sociedade. Neste sentido, é necessário estabelecer uma escola mais empenhada com este entendimento com práticas adequadas e de profissionais fundamentados e comprometidos com esta aprendizagem (DORNELES, 2010).

Sobre o processo de alfabetização, Vygotsky (1985) confronta o ensino mecânico de escrita

com o ensino da linguagem falada, situado na pronúncia e na articulação de fonemas, sem que se ensine a linguagem falada. Este é um processo complexo que requer estratégias que vão além da decifração de letras e do simples fato de "saber falar" a língua, senão não existiriam pessoas que, apesar de ouvirem bem, são analfabetas.

Vygotsky (1991) atribui relevância ao processo de aquisição da linguagem escrita, afirmando que esta desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança. Porém, segundo este autor, a escola trabalha a escrita preocupando-se exclusivamente com a codificação de letras e a forma mecânica de leitura e escritura. Segundo ele, "ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba se obscurecendo a linguagem escrita como tal" (VYGOTSKY, 1991, p. 119)

Nessa conjuntura é essencial destacar que o processo de alfabetização é relevante para a formação de todos, entretanto ainda não tem sido efetivado, visto que a realidade educacional na maioria das vezes não atende as necessidades educacionais dos discentes ou cumpre o currículo como deveria. Assim, uma vez que o aluno, não recebeu a alfabetização devida, torna-se mais difícil promover o seu letramento (CARVALHO; BARBOSA, 2008).

Soares (2004) enfatiza o letramento como transformação no modo como o indivíduo vê o mundo, e a capacidade de modificar sua realidade, desejando uma vida próspera. Diante dessa concepção de letramento, este processo torna-se ainda mais complexo, uma vez que existem entraves de comunicação que impossibilitam as práticas de letramento à medida que a criança avança nos anos escolares. Santos e Silva (2012) afirmam que para eliminar esses entraves é preciso que a criança seja alfabetizada de forma efetiva, para que, então, possua a habilidades necessárias para internalizar os saberes relacionados ao letramento.

Além dos métodos de alfabetização inadequados, uma das razões que levam ao déficit de alfabetização dos alunos da educação pública no Brasil é a formação de Professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental que, inúmeras vezes, é frágil ou deficitária, pois não contempla ou não condiz com metodologias voltadas para promover a alfabetização de maneira satisfatória. Este fato causa muitas inquietações e angustias, já que é frequente encontrar alunos, em séries avançadas, Ensino Fundamental II e Médio, sem domínio das habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa, condizentes com a idade e série escolar em que se encontram (FERREIRO, 2015).

Examinando a origem da alfabetização, constata-se que devido às necessidades da comunicação da humanidade é que nasceu a escrita e a leitura. E que ao concebê-las, o homem percebeu também a necessidade de que elas permanecessem sendo utilizadas e transmitidas às novas gerações. Desse modo, à alfabetização passa a existir e a se modificar ao longo da história da humanidade (BARBOSA, 2013).

Como assegura Barbosa (2013), as práticas pedagógicas são culturais, históricas e se desenvolvem em função das exigências sociais emergentes e do acervo de conhecimento existente. Acervo esse que permite a elaboração de novas teorias, capazes de explicar novas práticas necessárias. Assim, também ocorre com o processo de alfabetização que sofreu modificações significativas ao

transcorrer da história, dando origem a novas pesquisas, procedimentos e direcionamentos.

No Brasil, o texto mais conhecido de Vygotsky sobre a construção da escrita é, certamente, "*A Pré-História da Linguagem Escrita*". Nele discute-se uma experiência divulgada postumamente, em 1935, numa coletânea intitulada "*O Desenvolvimento Mental das Crianças e o Processo de Aprendizado*". O documento inicia exatamente por uma análise, já muito conhecida e ainda atual, nos modos de intervenção no procedimento de alfabetização escolar:

> Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (...) E o resultado é a produção de uma fala morta (VYGOTSKY, 1985, p.119).

O ponto aqui é analisar o que está sendo denominada por "linguagem escrita" uma vez que, para entender o desenvolvimento da linguagem escrita é preciso entender primeiro como se dá o desenvolvimento e apropriação da linguagem na criança.

Segundo Vygotsky (1985), os processos de desenvolvimento da linguagem compreendem interações entre criança e espaço educativo tornando-se imprescindível desenvolver atitudes que permitam os alunos adquirirem linguagem aprimorando esse potencial.

A criança para se alfabetizar terá que interagir com outras pessoas, ter contato com inúmeros textos de distintos gêneros disponíveis na sociedade e, sobretudo, elaborar seus próprios textos. Pois a alfabetização aufere novas concepções e novas dimensões, especialmente quando é concebida como um conhecimento relevante para a sociedade e, também para a inserção da criança nesta sociedade. É necessário estabelecer uma escola mais empenhada com este entendimento com práticas adequadas e de profissionais fundamentados e comprometidos com esta aprendizagem (DORNELES, 2010).

O processo de alfabetização não tem fim, por mais que já contenha competências de leitura e escrita, estará constantemente em processo de buscas, obstáculos a serem superados no caminho da alfabetização e letramento na sociedade onde está inserida. Para que os sujeitos alfabetizados determinem cada vez mais conhecimentos, exigem-se certas condições e estratégias constituidoras, já que nossas aprendizagens são resultado daquilo que colocamos em relação e que faz parte do nosso cotidiano (BARBOSA, 2013).

A escrita e a leitura surgiram a partir da necessidade que o homem tinha de se comunicar e, principalmente, perpetuar seus saberes para as próximas gerações. Devido a essa necessidade de perpetuação do conhecimento deu-se início codificação da linguagem, por meio da escrita e, consequentemente, ao processo de alfabetização. A princípio a escrita era um sistema de contagem feito de forma rudimentar, usado, provavelmente, para a contagem de animais de rebanho ou domesticados. Posteriormente, esse sistema foi tornando mais elaborado, à medida que o homem começou a negociar seus animais, por meio da venda ou troca, surgindo assim, necessidade de criar símbolos que representassem cada produto (CAGLIARI, 1998).

Muito tempo mais tarde, o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita chegou

ao Brasil. O seu início se deu com a vinda dos padres jesuítas para o país, onde estabeleceram seu método de ensino, construíram escolas e disseminaram a escrita e a leitura da Língua Portuguesa. Porém, o processo de alfabetização dos jesuítas ainda era muito parecido com o processo realizado na antiguidade, baseado em copiar e decorar (PAIVA, 2003).

Infelizmente, esse foi um método amplamente adotado até poucas décadas atrás e ainda persiste em muitos lugares do país. Apenas, a bem pouco tempo, a tomada de consciência em relação processo de alfabetização, principalmente, como forma de evitar o fracasso na formação final de alunos, criou força no cenário educacional brasileiro. Ferreiro (2015, p. 25) afirma que, "é recente a tomada de consciência sobre a importância da alfabetização inicial como a única solução real para o problema de alfabetização remediativa de adolescentes e adultos".

Portanto, examinando a origem da alfabetização, constata-se que devido às necessidades da comunicação da humanidade é que nasceu a escrita e a leitura. E que ao concebê-las, o homem percebeu também a necessidade de que elas permanecessem sendo utilizadas e transmitidas às novas gerações. Desse modo, à alfabetização passa a existir e perpetua-se, modificando-se e desenvolvendo-se em paralelo à história da humanidade (BARBOSA, 2013).

Durante o século XVIII na Europa ocorreu uma grande transformação na sociedade, a classe burguesa aumentava seu poder sobre a sociedade e uma nova ordem social se instalava, novas relações sociais eram estabelecidas e, consequentemente, a criança, inserida nessas mudanças, torna-se foco das atenções. E, é neste cenário que a Literatura Infantil começa a ser produzida diante um novo conceito de infância (AGUIAR, 2001).

Até então, a criança era vista como alguém inútil para a sociedade, que não produzia vantagens à sociedade, que atrapalhava o cotidiano dos adultos e a realização de suas ocupações. Essa concepção começou a mudar na segunda metade do século XVII, quando a criança passou a ser vista como um ser de necessidades e especificidades próprias, não mais como um adulto em miniatura. A sociedade começava a perceber a infância como uma fase em que o indivíduo precisava de atenção distinta devido a sua diferença dos níveis de maturidade em relação ao adulto, e por isso, necessitava de mais cuidados e zelo (CAGLIARI, 2008).

Foi neste contexto que as concepções de infância começaram a mudar assim como o conceito de educação para crianças pequenas, das produções para essa faixa etária, etc. a literatura, em especial, mudou seu olhar acerca da infância e o modo como a criança enxerga o mundo. Assim, Aguiar (2001) ressalta que "durante o Classicismo francês do século XVII e início do século XVIII, surgiram histórias que seriam englobadas como literatura apropriada também para a infância: as Fábulas, de La Fontaine (1668 – 1691), As aventuras de Telêmaco, de Fenelon (1717) e Os contos de Mamãe Gansa, publicados por Charles Perrault (1697)" (AGUIAR, 2001, p. 23-24).

Entretanto, a intenção marcante dessas obras era incentivar na criança a formação de conhecimentos de "boas maneiras" e sobretudo, a transmissão de valores da ideologia burguesa que se firmava naquele momento histórico. Segundo Valdez e Costa (2007, p. 164), a Literatura Infantil era utilizada como meio de, "(...) ensinar as virtudes necessárias à "boa formação" da criança moralizada, gentil, polida e acima de tudo civilizada".

Esse contexto utilizado para ambientar as histórias infantis, durou por muito tempo. No Brasil, essa herança literária histórica existiu e também se constitui como um cenário literário que buscava atender as exigências sociais da época. As obras infantis no Brasil eram reproduções de obras europeias. A grande mudança no contexto literário infantil no Brasil ocorreu no ano de 1921, quando foi publicada a obra "*A menina de narizinho arrebitado*", escrita por Monteiro Lobato. Essa obra surge com uma nova linguagem, que tinha atenção especial em promover a compreensão da criança por meio de linguagem de uma linguagem atraente e contexto lúdico (AGUIAR, 2001).

A Literatura Infantil no Brasil apareceu com mais força por volta do ano de 1822, sobre este momento histórico Coelho (2010), afirma que foi neste momento da história que o país começou a crescer economicamente, politicamente e culturalmente, tudo isso devido ao advento da Proclamação da República. Neste período, o Brasil alavancou seu progresso em vários seguimentos da sociedade e iniciou o seu processo de modernização e a mudança da sociedade de rural para urbana, consequentemente, aumentado a procura por novos produtos de consumo de todos os seguimentos. "Decorrente dessa acelerada urbanização [...] o momento se torna propício para a Literatura Infantil" (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 25).

Posteriormente, ao fim da década de 1970, o país passava por um momento onde toda a sociedade se transformava drasticamente, levantes populares ganhavam força contra um regime autoritário, a sociedade civil se organizava em vários setores para mostrar sua (ZILBERMAN, 2008, p. 14). E nesse contexto marcou a trajetória da Literatura Infantil brasileira, desde o final do século XX houve um aumento exponencial da produção de livros destinados ao público infantil que buscavam atender as suas necessidades e especificidades (AGUIAR, 2001).

A Literatura Infantil brasileira pode ser considerada como algo recente, desenvolvendo-se em meados do século XIX, mas é na primeira metade do século XX, a partir das obras de Monteiro Lobato que ocorre a renovação dessa literatura, tornando a leitura algo prazeroso para a criança, podendo-se ler dentro ou fora da escola.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O processo de ensino aprendizagem sofreu drásticas mudanças ao longo da história, a criança que antes era vista como um adulto em miniatura passou a ser reconhecida como cidadão social de direito e com necessidades próprias e distintas das do adulto. Desta maneira, as concepções sobre a educação de crianças pequenas também se alteraram adequando-se às mudanças sociais e culturais acerca da infância (ALMEIDA, 2017).

A criança tornou-se o objeto central da educação e a busca por entender seu processo de desenvolvimento bem como, para elaborar práticas educativas que atendessem às suas necessidades se intensificou. Neste cenário, surge a ludicidade como ferramenta didático-pedagógica valiosa para a educação de crianças. Almeida (2017, p.52) descreve a ludicidade como uma prática educativa "longe de ser uma concepção ingênua de passatempo, diversão superficial, brincadeira, é uma ação

inerente à criança e aparece como forma transacional em direção a algum conhecimento".

A ludicidade permeia o mundo infantil desde os primórdios da humanidade e deve ser considerado como uma prática educativa valiosa para a Educação Infantil. A falta de estratégias que envolvam a ludicidade nas escolas, prejudica em muitos aspectos o desenvolvimento global da criança. E, consequentemente, empobrece o processo de ensino aprendizagem, como também empobrece o processo de construção dos conhecimentos (MOYLES, 2015).

Quando se utiliza o lúdico como recurso em sala de aula, a criança se interessa, interage e demonstra toda a sua satisfação. Por meio do lúdico a criança se expressa de forma natural, o que torna o momento oportuno para a observação de suas ações (KISHIMOTO, 2010). Portanto, sabendo-se do caráter lúdico da Literatura Infantil, que permite ao educador trabalhar os conhecimentos relacionados à alfabetização e o letramento infantil, de forma dinâmica e interessante. E, do valor da ludicidade no processo de ensino aprendizagem (ALMEIDA, 2017).

Nas últimas décadas, muito se discutiu sobre as questões que envolvem a alfabetização e o letramento no Brasil, essa discussão alcançou o meio acadêmico no início da década de 1980, desde então o pensamento acerca desse âmbito educacional se modificou consideravelmente. Segundo Kramer e Nunes (2007) esses processos não eram considerados como dissociáveis e, assim, a alfabetização se dava sem estabelecer paralelo com o letramento.

Atualmente, conceitua-se o letramento como algo que ultrapassa alfabetização, assim, Kramer e Nunes (2007) diz que é necessário que se vá além de ler e escrever. Soares (2002, p. 18) afirma que letramento é "[...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o resultado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". Ou seja, um sujeito letrado saber usar socialmente a leitura e a escrita. Contudo, um indivíduo não precisa ser alfabetizado para ser letrado basta que este, se envolva em práticas sociais quem envolvam leitura e escrita, por exemplo, a criança quando brinca de escrever, ouvir e contar histórias.

Já a alfabetização, de acordo com Soares (2004) é o processo que ocorre a partir da interação entre o adulto letrado e a criança, sendo ele, o processo de aquisição de habilidades necessárias para o ato de ler e escrever. A alfabetização ocorre a partir da aquisição das técnicas necessárias para realizar os atos de ler e escrever, ou seja, trata-se de um processo onde um indivíduo internaliza os saberes relativos a um código linguístico. A alfabetização se distingue do letramento, uma vez que busca a aquisição dos conhecimentos linguísticos, porém, não se preocupa com a prática desses conhecimentos pelo indivíduo diante da vida em sociedade.

Portanto, alfabetização e letramento se destingem entre si, no entanto, não ocorrem indissociavelmente. A alfabetização ocorre de forma mais significativa quando realizada através de atividades que promovam, também, o letramento, a partir das práticas sociais que envolvem o ler e o escrever. Soares (2004) enfatiza que dominar os saberes da alfabetização não constitui requisito para ser letrado. O letramento baseia-se em fazeres sociais, já a alfabetização caracteriza-se por ser uma das habilidades individuais do sujeito.

Dessa forma, segundo Carvalho e Barbosa (2008) se pode afirmar que promover o letramento do indivíduo, significa conduzi-lo às práticas sociais de leitura e escrita, é o ato de inserir o outro no

contexto das letras, fazendo com que este internalize o hábito e gosto por ser um leitor. Já promover a alfabetização do indivíduo caracteriza o ato de levar o outro a internalizar os saberes referentes à decodificação e assimilação dos signos linguísticos. Portanto, não basta que o sujeito seja somente alfabetizado ou letrado, é indispensável que aprenda a ler e escrever, bem como o faça com satisfação para, assim, fazer o uso social desses saberes.

Neste caso a Literatura Infantil pode representar um importante recurso para o processo de alfabetização na Educação Infantil, uma vez que, torna possível aliar este ao letramento. A Literatura Infantil permite à criança exercitar o imaginário, a criatividade e o lúdico, possibilita a criança conhecer diferentes realidades, bem como, construir uma visão de seu próprio mundo. A Literatura Infantil auxilia o educador na prática educativa promovendo a aprendizagem, de forma interessante e lúdica (KRAMER; NUNES, 2007).

Por meio da ludicidade a criança tem a possibilidade de experimentar, criar, produzir, interagir e, principalmente, atuar em diferentes contextos sociais. Assim, a Literatura Infantil diante seu caráter lúdico contribui para a construção da identidade social e cultural da criança. Introduzir a Literatura Infantil no fazer pedagógico na Educação Infantil, significa construir um universo de infinitas possibilidades de exploração para a criança.

A Literatura Infantil permite à criança experiências diversas que a inserem, tanto em situações possíveis de ocorrer em seu cotidiano, quanto em situações impossíveis de ocorrer, fantasiosas e lúdicas. E, portanto, permite que a criança desenvolva suas habilidades criativas bem como, desenvolva a sua compreensão acerca de questões sociais e culturais, ou seja, reais (KRAMER; NUNES, 2007).

Soares (2004) acredita que o contato com a Literatura Infantil estimula a criança a desenvolver o domínio sobre a leitura e a escrita. Neste sentido, o autor afirma que é fundamental levar a criança a vivenciar situações de interação com a leitura, antes que se inicie o processo de decodificação da linguagem escrita. Ainda segundo o autor a criança internaliza os conhecimentos relativos ao letramento desde os primeiros contatos com livros de figuras e a contação de histórias, por exemplo. Ou seja, não é preciso esperar que a criança aprenda a ler para inseri-la no meio letrado, pelo contrário, o contato precoce com meio letrado, segundo o autor, é que torna o processo mais fácil, prazeroso e significativo.

O meio escolar é um meio de ensino democrático e, portanto, é o espaço propício para se promover a democracia do saber, sem fazer distinção racial, cultural, econômica ou religiosa. Portanto, cabe a ela inserir todas as crianças no mundo letrado e incentivá-las a nutrir o gosto pela leitura, propiciando um cenário de interação entre o mundo real e o mundo imaginário da criança, desta forma, buscando o enriquecimento do patrimônio lúdico infantil (PIMENTA, 2002).

Inúmeros são os questionamentos acerca das problemáticas que envolvem a alfabetização e a aquisição dos saberes relacionados ao letramento. Em termos de aprendizagem da leitura na educação brasileira, Kleimam (2000) ressalta o fato de que muitos educandos avançam todos os níveis as educação formal e, no entanto, chegam ao fim da vida escolar sem internalizar conhecimentos como, a capacidade de interpretar corretamente um texto, isso se deve ao fato de o educando aprendeu a ler, foi alfabetizado, mas não aprendeu uma leitura significativa, letramento, ou seja, não consegue

construir ou elaborar significados variados para aquilo que lê.

A concepção de que um texto é um depósito de informação, que são transmitidas pelas palavras e que o leitor deve buscar o sentido de cada palavra, de forma independente e, de maneira cumulativa, significar o texto, é duramente criticada por Kleimam (2000). Apesar de ser uma visão muito utilizada e disseminada com frequência no ensino da leitura, não contribui para a formação de um leito ativo, capaz de produzir uma gama de significados mais vasta, além do significado individual das palavras.

Neste mesmo sentido, Kramer e Nunes (2007) ressalta que a linguagem não funciona isoladamente, mas de maneira associativa, ela forma uma rede interligada de sentidos. O educador erra ao não promover no educando as habilidades necessárias para investigar o texto mais a fundo, para esmiuçar os pensamentos contidos nas suas entrelinhas. Ao contrário disso, o educador ressalta no aluno a aquisição da capacidade de opinar sobre o texto, sem mesmo compreendê-lo. É sabida a importância de formar se leitores críticos, porém, ainda segundo Costa (2003), incentivar o pensamento crítico, sem antes promover a compreensão torna o processo vazio, sem significado para o leitor em formação.

A criança, após adquirir a capacidade de internalizar os sentidos de um texto, deve ser motivada a colocar-se em posição de questionamento, ou seja, a posicionar-se de maneira crítica diante daquilo que lê. Posicionando-se criticamente, o educando, constrói novos conhecimentos, analisando as intenções do autor. Assim, Kramer e Nunes (2007, p.23) afirma que “se o objetivo do trabalho com a leitura de textos é a constituição de leitores com uma gama variada de habilidades de leitura(...)o aluno deve ser exposto a textos reais (e não artificialmente construídos, para enfatizarem um problema de ordem (gramatical ou temático").

Portanto, segundo o exposto, a leitura não deve ser exercida sobre produções textuais construídas, unicamente, como ferramenta de exercício da linguagem e da língua, sem aspectos coerentes ao imaginário da criança, ou que as incentivem a raciocinar sobre as questões reais que a cercam no meio social em que vivem.

A possibilidade de uma alfabetização significativa na Educação Infantil, atrelada ao letramento da criança, implica no planejamento criterioso do processo e da escolha vasta de textos que de concepção lúdica, já que estes refletem as questões da realidade de vida infantil (FERREIRO, 2015). Segundo Kleiman (2000) a prática de uma alfabetização significativa depende de empenho e dedicação do educador, em se posicionar como ponte de ligação entre a criança e o mundo letrado. Uma vez que, a alfabetização para ser significativa precisa da ação consciente do educador ao selecionar um acervo literário que seja acessível a compreensão infantil e idealizado para a faixa etária em questão.

Ainda de acordo com Kleiman (2000) presença da leitura literária na alfabetização motiva a leitura na vida pessoal e escolar da criança contribuindo para formação de leitores. A Literatura Infantil promove no meio escolar um cenário propicio a comunicação, a interação e a descoberta da criança em relação ao mundo a sua volta. Incentiva a criança a expor suas ideias, temores e anseios, lhe permite desenvolver o caminho para a descoberta, não somente dos signos da língua, mas da vasta gama de possibilidades da linguagem.

A Literatura Infantil, em especial, é uma ferramenta valiosa para a expansão dos saberes linguísticos da criança, para a construção dos saberes relacionados à leitura e escrita e, principalmente, um meio de emancipar a criança como ser social de direitos. A literatura constitui para a criança um instrumento para promover a sua autonomia de pensamentos, reformular conceitos e superar a sua dependência do pensamento de outro (SOARES, 2002).

Neste sentido, Soares (2004) destaca a importância da Literatura Infantil na construção do acervo linguístico e no desenvolvimento intelectual e social da criança. Segundo o autor Literatura Infantil representa algo real e palpável para o imaginário infantil, assim, permitindo que a criança compreenda, por meio do fictício e do fantasioso, questões reais da sua vivência em sociedade. A literatura promove, portanto, durante todo o processo de alfabetização, a interação com situações expressivas e ativas com a língua, a linguagem, o outro e o meio.

Carvalho e Barbosa (2008) afirma que, ao desenvolver um processo de alfabetização efetiva, o educador, auxilia na construção da identidade sociocultural da criança, contribuindo para a formação de leitores voluntários e críticos. Assim, as práticas educativas de alfabetização que visem também o letramento infantil devem, portanto, considerar o contexto histórico, social e cultural que permeiam a via de seus educandos e, consequentemente, o processo de construção da sua linguagem.

Kleimam (2000) ressalta que o educador deve transformar o espaço escolar de maneira a estimular, das mais variadas formas, para que a criança possa construir, a partir da interação com o mundo lúdico da Literatura Infantil, os seus conhecimentos, habilidades, capacidades e o seu desenvolvimento intelectual. É de extrema necessidade que o ambiente escolar seja propício ao desenrolar de situações onde o aluno consiga exteriorizar de forma livre e sem reprimendas ou julgamentos, a sua compreensão e os seus questionamentos, acerca das questões que lhe surgem por meio da literatura.

Para Kramer e Nunes (2007) para que o educador alcance a efetivação de uma alfabetização significativa para seus alunos e, além de alfabetizar, promova o seu letramento, precisa tem o domínio dos conhecimentos necessários acerca do processo de alfabetização e letramento, bem como da literatura em si, para assim, dispor aos alunos as obras adequadas a cada situação. O educador deve estar apto a escolher as obras apropriadas ao leitor infantil e que possam ser empregadas como recurso metodológico eficaz que estimule a leitura e a compreensão.

Costa (2003) enfatiza que, para que o professor possa realizar essas tarefas, cumpre que o sistema superior de ensino possa habilitá-lo, levando-o a adquirir um conjunto de ensinamentos, como:

> a) o conhecimento de um acervo literário representativo; b) o domínio de critérios de julgamento estético, que permitam a seleção de obras de valor; c) o conhecimento do conjunto literário destinado às crianças, considerando-se sua trajetória histórica (origem, evolução) assim como os autores atuais, nacionais e estrangeiros mais representativos; d) a manipulação de técnicas e métodos de ensino que socorram e auxiliam o mestre no processo de incremento e estímulo à leitura (COSTA, 2003, p.41).

No entanto, Almeida (2017) ressalta que para que o professor esteja apto a atuar na Educação Infantil, atendendo a contento as especificidades dessa fase escolar é preciso que a sua formação seja promovida, não somente para as questões técnicas do fazer pedagógico, mas com enfoque na

compreensão da criança como cidadão do mundo, buscando evidenciar as questões sociais e culturais que a cercam. Não basta que o professor domine as metodologias de ensino para promover a alfabetização na Educação Infantil, é preciso que este domine os conhecimentos necessários para promover também o letramento, capacitando-o para inserir o seu aluno no mundo letrado.

Este estudo buscou responder ao seguinte questionamento: Como a Literatura Infantil pode contribuir para o processo de letramento e alfabetização na Educação Infantil? Como resposta a este questionamento, levantou-se a seguinte hipótese: A Literatura Infantil, diante de sua característica lúdica, contribui de maneira efetiva para a promoção da alfabetização e do letramento na Educação Infantil. Uma vez que, permite ao educador dinamizar e significar a sua prática educativa.

Diante da discussão apresentada, percebeu-se que esta hipótese se mostrou verdadeira, sendo confirmada pelo referencial teórico aqui discutido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou, principalmente, investigar o uso da Literatura Infantil no processo de alfabetização na Educação Infantil. Em reposta a este objetivo percebeu-se que esta pode representar um importante recurso para o processo de alfabetização na Educação Infantil, uma vez que, torna possível aliar este ao letramento. Esta ferramenta lúdica, a Literatura Infantil, permite à criança exercitar o imaginário, a criatividade e o lúdico, possibilita a criança conhecer diferentes realidades, bem como, construir uma visão de seu próprio mundo, auxiliando o educador na prática educativa promovendo a aprendizagem, de forma interessante.

Em relação a como o caráter lúdico da Literatura Infantil contribui para o desenvolvimento global dos alunos, percebeu-se, que na intenção de promover a efetivação do processo de alfabetização e letramento de forma simultânea, o educador deve atuar por meio de uma prática educativa continuada, reflexiva e coletiva. Essa prática deve ter como concepção principal a ideia de que o aluno é um ser social de direitos, que constrói e transforma, cultura e sociedade. Considerando assim, a história de vida do aluno, as suas vivências, experiências e visão de mundo, para desenvolver estratégias significativas e próximas da realidade de vida do aluno.

Neste sentido, a Literatura Infantil caracteriza uma ferramenta de suma importância para as práticas educativas que busquem promover a alfabetização, simultaneamente, ao letramento, uma vez que promove o desenvolvimento da criança para muito além das questões de leitura e escrita. A Literatura Infantil abre para as crianças a compreensão do mundo, enquanto promove o seu crescimento como ser social e de direitos, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e intelectual do aluno devido as possibilidades de exploração desta metodologia.

Na intenção de compreender as dificuldades e desafios enfrentados pelos educadores diante da alfabetização percebeu-se que a falta de metodologias que fujam à ideia de alfabetização tradicionalista, de repetição dos signos linguísticos, ainda persiste na prática de muitos educadores de crianças. Percebeu-se ainda que a ludicidade, característica principal da Literatura Infantil, contribui para a dinamização da prática de alfabetização e da significação do aprendizado, uma vez que apro-

xima o conteúdo do imaginário infantil e da realidade de vida dos alunos.

Outro fator percebido nesta pesquisa foi a falta de aprofundamento das práticas de alfabetização e letramento nos cursos de formação de professores. Esta defasagem na formação dos educadores acaba por precarizar a prática educativa e contribuir para a perpetuação de práticas tradicionalistas, pouco dinâmicas e significativas.

Por meio deste estudo percebeu-se ainda que a alfabetização e o letramento, acontecem a partir da interação entre os atores do processo, e no contato com inúmeros textos de distintos gêneros disponíveis na sociedade e, sobretudo, elaborando seus próprios textos. Pois a alfabetização aufere novas concepções e novas dimensões, especialmente quando é concebida como um conhecimento relevante para a sociedade e, também para a inserção da criança na mesma.

Deste modo, é indispensável ao processo de alfabetização, um ensino diferenciado que permita ao aluno o desenvolvimento pleno de suas habilidades e também que proporcione ao professor explorar as diversas dimensões deste desenvolvimento. Portanto, neste processo, o lúdico possui caráter educativo eminente, uma vez que, constitui um impulso à curiosidade acerca do meio que nos cerca. Assim, como o lúdico é uma prática valiosa para a situação de ensino aprendizagem.

A falta de estratégias que envolvam a ludicidade nas escolas, prejudica em muitos aspectos o desenvolvimento global da criança. E, consequentemente, empobrece o processo de ensino aprendizagem, como também empobrece o processo de construção dos conhecimentos. Assim, a intenção do uso do lúdico, por meio da Literatura Infantil, é promover formas mais prazerosas, dinâmicas e atraentes de desenvolver o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil.

Para a promoção da alfabetização e letramento, simultaneamente, é fundamental que o educador faça o uso de metodologias que proporcionem o entendimento processo de ensino aprendizagem significativo e, busquem mecanismos para adequar essas metodologias ao ensino da língua portuguesa. É indispensável ao processo de alfabetização, um ensino diferenciado que permita ao aluno o desenvolvimento pleno de suas habilidades e também que proporcione ao professor explorar as diversas dimensões desse desenvolvimento.

Concluiu-se, portanto, que a Literatura Infantil abre para as crianças a compreensão do mundo, enquanto promove o seu crescimento como ser social e de direitos, que produz e transforma, cultura e sociedade, contribuindo de forma efetiva para o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. **Era uma vez... na escola:** formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ALMEIDA, D. B. et al. **Política educacional e formação docente na perspectiva da alfabetização.** Educação. CE/USFM. Santa Maria (RS), v. 32, n.2, 2017, p. 327-342, Disponível em: http://www.

educacaoonline.pro.br. Acesso em: 20 de abr. 2021.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu:** Pensamento e Ação no Magistério. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, E. C.; BARBOSA, I. **Pensamentos pedagógicos e as NEE:** introdução a deficiência auditiva. 2008. Disponível em: <http://alisacarvalho.no.sapo.pt/EE/Trabalho_PP-NEE.pdf. >. Acesso em: 20 de abr. 2021.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática e novas concepções. 8 ed. São Paulo: Moderna, 2010.

COSTA, M. M. **Metodologia do Ensino da Literatura Infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2003.

DORNELES, L. V. **A produção de sujeitos alfabetizados**. *In*. Dalla Zen, Maria I. H, Xavier, A, Luísa . (orgs). Alfabeletrar: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediadora, 2010.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre a Alfabetização**. 28. d. São Paulo: Cortez, 2015.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KLEIMAN, **A. Oficina de leitura:** teoria e prática. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil** *In Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira:** histórias e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Cortez, 2002.

MOYLES, J. R. **Só Brincar? O papel do Brincar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 3 ed. 2015.

PIMENTA, S. G. **Professor Reflexivo:** construindo uma crítica. Relatório Parcial de Pesquisa (CNPq, 2002) Disponível em: https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/802/654 Acesso em: 20 de abr. 2021.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *In Revista Brasileira de Educação*. Nº 25, Rio de Janeiro jan./abr. 2004.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. *In Educ. Soc., Campinas*,

vol. 23, n° 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/aprendizagem-ludica-240352-1.asp Acesso em: 20 de abr. 2021.

TRAGINO, M. G. **Universo mágico da alfabetização e do letramento**. *In* Tragino; Silva; Souza. (Org). *Alfabetização e letramento: múltiplas perspectivas*. Brasília, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 9 ed. São Paulo: Ícone, 2001.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

A PEDAGOGIA NO AMBIENTE HOSPITALAR: DE UMA SALA DE AULA A UMA CLASSE HOSPITALAR

MAYARA AYUMI HANDA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP 2014, Especialista em Psicomotricidade pela Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU 2018, Professora de Educação Infantil na EMEI Maria José Dupré.

RESUMO

O presente artigo discute o tema das pedagogias não escolares no contexto hospitalar, tendo como objetivo discutir como o pedagogo atua no ambiente hospitalar, um cenário tão diferente do que estamos acostumados como a escola, a sala de aula, e que envolve a criança e/ou adolescente gravemente enfermo que se encontra internado no hospital ou com assistência dos serviços de saúde em domicílio, mantendo-se afastado durante tratamento e recuperação sem poder frequentar a escola formal. Oportunizar a chance de essas crianças vivenciarem uma rotina escolar, que lhe tragam boas lembranças, dentro de um ambiente totalmente díspar a escola e em um momento tão delicado, é o que torna a educação no ambiente hospitalar um assunto que merece destaque e reconhecimento.

Palavras-chave: Pedagogia não escolar; Pedagogia no ambiente hospitalar; Classe hospitalar; Educação hospitalar.

INTRODUÇÃO

Este é um artigo com enfoque na Pedagogia no Hospital, pertencente à classe das pedagogias não escolares.

Na presente pesquisa temos como tema as pedagogias não escolares onde, fixei-me em utilizar um subtema como estratégia de abordar essa questão. O atendimento escolar no ambiente hospitalar na experiência profissional de docentes que trabalham convivendo diariamente ou vivenciam de alguma forma este momento, foi o foco a ser pesquisado, utilizando a nomenclatura atendimento pedagógico no ambiente hospitalar.

Entende-se a pedagogia no hospital como um ramo da pedagogia (inserida no contexto da educação especial – o atendimento e o alunado), sendo considerada parte da pedagogia não escolar. Este tipo de atendimento educacional à criança ou ao adolescente gravemente enfermo é um direito que lhe assiste, tendo amparo no documento elaborado pelo Ministério da Educação, criado por meio de sua Secretaria de Educação Especial, intitulado “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações.” (BRASIL, 2002), que tem como princípio promover a proposta de atendimento e ações pedagógicas em ambiente hospitalares e domiciliares assegurando

o acesso e continuidade à educação básica pelos educandos que se encontram em afastamento escolar temporário ou permanente. Tal documento foi elaborado tendo respaldo no que é declarado na Resolução n° 41, de 13 de outubro de 1995 (esta será citada novamente ao ser discutido características da classe hospitalar).

A criança/adolescente hospitalizada passa por momentos difíceis de serem explicadas em palavras, mudanças abruptas da rotina e que acontecem em pouco tempo. Imaginar o que se passa na vida dessa criança/adolescente é bem diferente de vivenciar a real experiência.

Seja qual doença for que leve ao estado de internação, a reclusão da vida social “normal” altera tanto a vida do paciente como de quem vive ao seu redor. Ela passa

de uma vida normal, cercada de amigos, familiares, espaços amplos como a casa, escola, o mundo, ao espaço de um quarto, uma enfermaria, um ambulatório, uma UTI, um hospital, vivenciando um mundo totalmente diferente, fechado e restrito. As refeições tornam-se dieta, com horários programados muitas vezes diferentes dos que estavam habituados, as camas tornam-se leitos, as roupas não são as mesmas, o cheiro do hospital é diferente do que se sente em casa. As visitas e o convívio de familiares e amigos em casa passam a ser de médicos e enfermeiros no leito hospitalar.

A rotina de uma criança gravemente enferma difere-se pela quantidade de personagens/profissionais que a cercam. São médicos, enfermeiros, nutricionistas,

fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, técnicos laboratoriais, auxiliares de enfermagem, assistentes sociais, dentre outros e a restrição de tempo com familiares, amigos e os próprios pedagogos. Fonseca (2008, p. 21) relata que não são sempre os mesmos profissionais que fazem as visitas aos leitos, pois há troca dos turnos e plantões que são imprevistos inerentes na vida do profissional da saúde, e que “esta rotatividade de profissionais na vida da criança hospitalizada a confunde e contribui para o aumento da desconfiança e insegurança, além de dificultar a familiarização e a integração entre a criança e o profissional de saúde.”.

Quando descoberta a doença, a criança e o adolescente gravemente enfermos estão sujeitos a vivenciar um espaço/tempo distinto daquele ao qual eram acostumados, pois neste momento os mesmos são obrigados a permanecer por longos períodos hospitalizados ou reclusos em seu lar para tratamento/recuperação. Este momento é referenciado como situações-limite por Covic e Oliveira (2011), que caracterizam como “[...] ausência de amigos, rotina alterada, ocorrência de processos invasivos e a possibilidade de morte.” (p.36).

Quanto à escolarização, Covic e Oliveira (2011) relatam que “[...] a criança e o adolescente, com câncer, emancipam-se da sua escolaridade convencional, de seu mundo, e são mantidos artificialmente em outro.” (p. 43).

PEDAGOGIA NÃO ESCOLAR: O QUE É?

Hoje, a diversidade do campo de atuação do pedagogo é grande e variável. Além de atuarem em espaços escolares, os pedagogos vem ganhando cada vez mais espaço em instituições não es-

colares. Nesta pesquisa é analisada especificamente a atuação do pedagogo no contexto hospitalar.

Pedagogia não escolar é tudo o que concerne à educação, todo e qualquer trabalho que realize intervenções pedagógicas educacionais cujo intuito é a formação humana, realizados em ambientes distintos do reconhecido e tradicional espaço escolar.

O profissional estar ligado à escola indiretamente como no caso da atuação em instituições de saúde (hospitais), ONGs, ou ambientes empresariais.

Na pesquisa realizada por Marques (2014), a autora cita que

> [...] pensar em pedagogias não escolares é, em certo sentido, quase que um processo de saída em relação ao mundo que se tem, dentro do qual o papel do pedagogo é para a escola o que o papel do sacerdote é para o templo: guardião das regras, organizador dos ritmos, arrumador das desordens.

Ou seja, pensar o papel do pedagogo historicamente é relacioná-lo diretamente à práticas educativas em instituições escolares, pensadas e organizadas para educar. Desde o posicionamento das carteiras, ao lugar que a criança irá sentar, ao tempo em que permanecerá na escola, o modo de sentar, etc., tudo é pensado estrategicamente para a intervenção pedagógica ocorrer em local e tempo determinados.

Pensar em educação sem pensar na instituição escolar, é incomum, é quase impossível para aqueles que mantêm o pensamento estático, sem evolução para o momento que estamos vivendo, para o contemporâneo, assim como pensar em hospitais sem pensar em intervenções médicas, agulhas, dor, exames, remédios, sofrimento, doença, pensando em um ambiente onde possa haver alegria, brincadeira, ludicidade e educação é surreal para tal ambiente. Pois a pedagogia hospitalar assume o papel de escrever e inserir todas essas atividades surreais no enredo do da criança/adolescente e protagonista desta trama chamada internação por conta do adoecimento grave.

As pedagogias não escolares não são vistas como essenciais à matriz curricular do curso de Pedagogia, sendo elas ofertadas normalmente como unidades curriculares (UC) optativas ou eletivas. O currículo necessita ser atualizado e reformulado de modo a conceber espaço à UC no contexto das pedagogias não escolares que se mostram hoje como fundamentais, por abrirem o leque de opção para a atuação do pedagogo.

QUE CAMPO É ESSE?

A educação sendo oferecida em um ambiente díspar da sala de aula tradicional soa entranho a todos que desconhecem tal prática pedagógica. É caracterizada como pedagogia não escolar toda oferta educacional oferecida em ambientes díspares da escola formal e da sala de aula.

Ainda hoje, o pensamento de que a educação só ocorre dentro das escolas formais, e que o profissional formado em pedagogia só atua na escola é predominante e se mantém forte quando se fala em senso comum, e até mesmo com profissionais da área.

Apesar da reformulação dos cursos de Pedagogia (CNE/2006), deixarem explícitos que a edu-

cação formal e o trabalho em sala de aula, deixarem de ser o único campo de atuação do Professor, este pensamento ainda se mantém forte na maioria das pessoas.

Por ser uma área pouco divulgada e conhecida entre os educadores, apesar do grande aumento de pesquisas na área, ainda são poucos os estudos teóricos com base no tema, consolidando um pequeno grupo de estudiosos que estão tentando fazer que este tema entre em ascensão entre os profissionais da área da educação em geral e a população que necessita saber dos direitos que lhes assistem.

Como dito anteriormente, há a necessidade de uma reformulação do currículo da pedagogia. A matriz curricular é "falha", o tempo e a duração do curso de graduação é insuficiente para agregar todas as áreas em que hoje o pedagogo tem possibilidade de atuação. Poucos são os cursos de Pedagogia que oferecem a UC em pedagogia no hospital ou educação hospitalar, residência pedagógica no ambiente hospitalar, UC optativa ou eletiva, normalmente, ela aparece inserida em UC de educação inclusiva (a mesma geralmente é ofertada como UC optativa ou eletiva, por não haver espaço na matriz curricular fixa para a matéria).

Na graduação, uma das linhas de PPP (práticas pedagógicas programadas) intitulada "Ação Pedagógica Extra Escolar", as professoras doutoras que ministravam tal matéria, concedeu a chance de pesquisarmos sobre os ramos onde a Pedagogia atuava, além do ambiente escolar, especificamente a sala de aula e a gestão. Ao demonstrar interesse sobre a educação hospitalar, muitas pessoas do grupo também se interessaram pelo tema.

Para a realização da atividade avaliativa, seguimos com entrevista a uma pedagoga que atuava na classe hospitalar do Instituto da Criança do Hospital das Clínicas (ICr HCUSP). Outros hospitais que obtinham trabalhos parecidos também foram visitados, como o Hospital Municipal Infantil Menino Jesus.

Vivenciamos hoje um momento onde a Pedagogia pode e deve explorar espaços antes não reconhecidos como possíveis e passíveis de haver intervenção pedagógica educacional.

No caso do acompanhamento para crianças da educação infantil ou ensino fundamental I, os Pedagogos são os profissionais licenciados para o ensino e acompanhamento pedagógico de crianças que se encontram afastadas da escola por longos períodos. O professor que atua na escola hospitalar é mediador direto das interações entre criança e ambiente hospitalar, por isso, Fonseca (2008, p. 29) cita que para o profissional que atuará em tal âmbito.

> [...] não lhe deve faltar, além de sólido conhecimento das especificidades
> da área de educação, noções sobre as técnicas e terapêuticas que fazem parte da rotina da enfermaria, e sobre as doenças que acometem seus alunos e os problemas (mesmo os emocionais) delas decorrentes, tanto para as crianças como também para os familiares e para as perspectivas de vida fora do hospital.

A sociedade contemporânea exige de qualquer profissional que esteja sempre se atualizando no campo de atuação, o que não deixaria de ser diferente ao falar sobre educação. O pedagogo que atua nesse cenário não necessariamente necessita de uma formação especializada, pois os conceitos básicos (didática, planejamento, etc.) são inerentes à licenciatura de pedagogia seja lá em qual área de especialização o profissional seguir, a fundamentação básica será a mesma, portanto,

ter apropriação desses conceitos é essencial para a realização de um bom trabalho seja no contexto de escola formal, quanto da escola hospitalar. Porém o profissional pode se especializar, buscando aperfeiçoamento de técnicas para atuação neste ambiente de várias maneiras: realizando cursos de extensão, pós-graduação, mestrado, doutorado, além de participação em palestras, simpósios, etc., (com nomenclaturas diversas como, por exemplo: Pedagogia Hospitalar, Pedagogia no ambiente Hospitalar, Educação Hospitalar, etc.), tudo que de alguma forma dê embasamento e suporte para o aprendizado passível de utilização prática.

O profissional habilitado para intervir pedagogicamente com o aluno enfermo é exclusivamente o pedagogo, porém há a intervenção educacional que ocorre por conta dos terapeutas ocupacionais (TO). A terapia ocupacional é uma profissão da área da saúde, que tem relação e inserção nas áreas social e de educação.

QUANDO A PEDAGOGIA NÃO ESCOLAR SE TORNA EDUCAÇÃO HOSPITALAR?

A pedagogia não escolar é toda e qualquer atividade educativa que seja aplicada em espaço não formal de ensino (ambiente hospitalar, ONGs, museus, centros de ciências, parques ecológicos, parques zoobotânicos, jardins botânicos, planetários, bibliotecas, e outros onde não há estruturas institucionais, como ambientes naturais e urbanos), mas, a partir do momento em que há intenção educacional, este ensino torna-se pedagógico e formalizado.

Para o grupo de mestrandas de Educação e Saúde da Unifesp – Guarulhos, “escolarização é toda ação que torna escolar aquilo que diz respeito à educação, não só conteúdos sistematizados, sócio e historicamente pela ciência, como também as relações com o saber, o tempo e o espaço.” (COVIC & OLIVEIRA, 2011, p.46).

Apesar de não ser recente e de cada vez mais estudiosos da educação e seus profissionais, terem se firmado no campo da prática e conhecimento do tema, pouco se fala em pedagogia hospitalar e poucas são as pesquisas que norteiam este tema. Segundo Fontes &Vasconcellos (2007, p. 280) “[...] o número de publicações acerca do tema ainda é restrito. Isso mostra a fragilidade teórica da área, que não possui um corpus de conhecimento consolidado e indica a necessidade de mais pesquisas que enriqueçam o debate.”.

Na apresentação do Caderno Cedes (2007) encontramos uma passagem dizendo que “Estima-se que as classes hospitalares existam em nosso país desde a década de 1950.” (p. 253), e que apesar disto esta prática de educação ainda é pouco conhecida tanto pela sociedade, quanto pelo Estado.

No entanto, esse tema tem sido objeto de atenção de alguns autores que já discutiram e chegaram a conclusões.

Mesmo que o pedagogo ou qualquer outro profissional com formação em licenciatura não tenha interesse em trabalhar com esta área da educação, saber como lidar, trabalhar e auxiliar um aluno em situação de internação ou atendimento pedagógico domiciliar é de extrema importância,

especialmente porque as experiências de adoecimento grave oferecem um desafio muito consistente a toda ação pedagógica, que é o de manter o foco na pessoa e não na dificuldade vivida. As chamadas pedagogias no ambiente hospitalar ou as experiências de classes hospitalares são exemplos de demanda concreta para as pedagogias não escolares.

CLASSE HOSPITALAR/ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR

O artigo 214 da Constituição Federal de 1988 declara que a lei estabelecerá o plano nacional de educação e que por meio de ações integradas ao poder público de diferentes esferas federativas, conduzam à universalização do atendimento escolar.

A Resolução n. 41/95, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), reconheceu o "direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde e acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar" (cf. Brasil, 1995).

No ano de 2002, a Secretaria de Educação Especial (SEE) do Ministério da Educação, publicou o documento "Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações". Este documento reuniu representantes do Sistema de Educação e do Sistema de Saúde.

> O referido documento institui como objetivos Cumpre às classes hospitalares e ao atendimento pedagógico domiciliar elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada 27 integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral. (cf. Brasil , 2002, p.13)

No mesmo artigo, é informada a definição para os dois tipos de atendimento educacional ofertado ao aluno gravemente enfermo:

> Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental. Atendimento pedagógico domiciliar é o atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de passagem, casas de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade. (cf. Brasil, 2002, p. 13)

No documento "Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações" encontra-se respaldo para classificar com exatidão quem são os alunados das classes hospitalares e do atendimento pedagógico domiciliar, sendo assim caracterizam-se:

> O alunado das classes hospitalares é aquele composto por educandos cuja condição clínica ou cujas exigências de cuidado em saúde interferem na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento ou, ainda, que impedem a frequência escolar, temporária ou permanente.

e,

> O alunado do atendimento pedagógico domiciliar compõe-se por aqueles alunos matriculados nos sistemas de ensino, cuja condição clínica ou exigência de atenção integral à saúde, considerados os aspectos psicossociais, interfiram na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento, impedindo temporariamente a frequência escolar. (cf. Brasil, 2002, p. 15 -16)

Na escola hospitalar, o atendimento educacional parte daquilo que o aluno já sabe, como diria Covic e Oliveira (2011, p. 50) "[...] uma vez que a aula é individual e caminha-se para o conteúdo formal". Ou seja, diferentemente da escola formal onde o currículo é pré estabelecido, na escola hospitalar, apesar de dar continuidade a educação 29 e conteúdos onde o aluno estagnou, o que o professor irá propor são atividades que continuem seguindo o que já é apropriado pelo aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como base o tema das pedagogias não escolares, abordando a pedagogia no ambiente hospitalar.

A pedagogia não se restringe a professores ministrando aulas em escolas formais. O campo de atuação do profissional com título de pedagogo vai além da sala de aula, e os motivos são diversos.

Pensar no "por que" de alguém querer trabalhar com este tipo de atendimento é muito particular e uma opinião individual. Para muitos pode parecer algo mórbido trabalhar com crianças e adolescentes que correm sério risco de morte por conta do adoecimento grave, porém para outros é algo gratificante.

Poder ofertar uma experiência vivida extra ambiente hospitalar à criança ou adolescente enfermo, auxilia de diversas formas no desenvolvimento, Como diria FREITAS (2013, p. 94 e 97) "faz muita diferença interagir com crianças ou adolescentes gravemente enfermos tendo por premissa o reconhecimento da vida pulsando em cada um deles." e "[...] a atenção ao corpo inviabiliza a atenção à pessoa.".

Poder resgatar a alegria ou apresentar o mundo a uma criança ou adolescente gravemente enfermo, é algo honorável, que deveria receber maior valorização, divulgação e reconhecimento por parte de toda a sociedade e por todos os profissionais, seja da área de humanas, biológicas ou exatas.

É primordial o investimento público quanto à melhor estruturação do ambiente, implantação de classes hospitalares, regularização e obrigatoriedade da existência em todos os hospitais, valorização e capacitação do profissional, para que assim possa realmente existir um trabalho de humanização junto ao aluno gravemente enfermo, elencando não somente a doença, mas focando a vida, o resgate da vida, semeando esperança, para que este tenha um único objetivo, viver.

REFERÊNCIAS

AGNELI, Alice. **10 profissões mais desejadas pelas crianças.** Revista Online Exame. 2012. Acesso em: 26/07/2021. Disponível em: http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/10-profissoes-mais-desejadas-pelas-criancas

BARROS, D. R. M. de. **Pedagogia não escolar: desafios e experiências com crianças e adolescentes gravemente enfermos.** Trabalho de conclusão de curso, Guarulhos, 2014.

CADERNOS CEDES, 73., 2007, Campinas. **Educação da criança hospitalizada: As várias faces da pedagogia no contexto hospitalar.**

COVIC, A.N. e OLIVEIRA, F.A. **O Aluno Gravemente Enfermo.** São Paulo, Cortez Editora, 2011.

Escola Especializada Schwester Heine . A.C.Camargo Cancer Center. 2014. Acesso em: 25/07/2021. Disponível em: http://www.accamargo.org.br/escola-especializadaschwester-heine

FONSECA, E. S. da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar.** São Paulo, Memnon, Editora, 2008.

FREIRE, L. S. C. S.; MIRANDA, V. A. de.; OLIVEIRA, K. B. de.; NASCIMENTO, M. R. A. do. **Pedagogia Hospitalar: acompanhamento pedagógico em ambiente não escolar junto ao grupo de apoio a criança com câncer – GACC.** In Proceedings of the 4th.Congresso Internacional de Pedagogia Social Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2012, São Paulo (SP, Brazil). 2012

MATOS, E. L. M. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde.** Rio de Janeiro, Vozes Editora, 2014.

WOLF, R. A. P. **Pedagogia Hospitalar: A prática do pedagogo em instituição nãoescolar.** In: Conexão UEPG. Ponta Grossa: UEPG, v. 3, n. 1, 2007.

BRASIL. **Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução n. 41, de outubro de 1995.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 out. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

MELISSA RAMOS DO NASCIMENTO UCHOA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera, em 2011. Pós - Graduação em Psicopedagogia pela Universidade Anhanguera, em 2012. Licenciatura em História pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell, em 2016. Pós-Graduação e, Direito Educacional pela Faculdade Mozarteum, em 2014. Pós-Graduação em Ensino Lúdico pela Faculdade de Educação São Luís, em 2019. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prefeitura Municipal de São Paulo. melissa.pedagogia@hotmail.com.

RESUMO

Esta pesquisa vem proporcionar reflexão sobre o processo de desenvolvimento das crianças por meio da ludicidade e propiciar um conhecimento pedagógico sobre a importância das brincadeiras na formação do ser humano. As brincadeiras são diversas ações das crianças e dos adultos que indicam diversão, recreação, entre outras definições que apresentam o prazer como foco principal. Ao longo da história essas brincadeiras foram assumindo papel importante na sociedade e, a princípio, passou a ser estudada por pesquisadores da Filosofia, da Psicologia, da Pedagogia, entre outros. Esse interesse pela ação do brincar e pelo objeto utilizado para esta ação trouxe muitas transformações tanto no aspecto econômico, pois na sociedade capitalista o brinquedo passa a ser também um mecanismo de inserção da criança no mercado consumidor; e as brincadeiras são valorizadas no contexto pedagógico e psicológico favorecendo a melhoria do desenvolvimento no ser social adulto.

Palavras-chave: Educação; Ludicidade; Brinquedos.

INTRODUÇÃO

O homem é, naturalmente, um ser que brinca e este brincar é a condição que o torna humano. Segundo pesquisas de Huizinga (2000) no século XVIII os estudos classificavam os homens como *Homo Sapiens*, termo do latim para designar o “homem sábio”.

Mais tarde essas mesmas pesquisas concordaram em designar os homens como *Homo faber,* termo latim para determinar o homem que cria, que trabalha, que transforma a natureza.

Com o passar do tempo o homem recebeu outra designação de *Homo Ludens* que o designa como aquele que joga, que brinca, que se diverte.

Dessa forma, na Educação Infantil, e em outras modalidades de ensino, há necessidade de se trabalhar com o lúdico para a formação das crianças na intenção de recuperar o *Homo Ludens* deixando em segundo plano a técnica, o rendimento produtivo que é característico da formação para o *Homo Faber.*

A Educação Infantil é uma modalidade de ensino em que as crianças estão na faixa etária entre

zero a cinco anos e apresentam como característica o brincar no desenvolvimento das relações. O brincar, portanto é a necessidade e interesse da criança independente de estar ou não na escola.

É por meio do lúdico que a criança expõe seu pensamento e sentimento, ou ainda a forma como é tratada através de imitação e exposição de seu imaginário.

Muitos conceitos educacionais são problematizados através das brincadeiras na Educação Infantil, tais como os conceitos matemáticos, científicos, geográficos, entre outros. Esses conhecimentos na apreensão lúdica são avaliados na mediação através de relatórios de observação, pois não há como medir esse conhecimento através de mecanismos tradicionais, assim a mediação e a constante participação do professor se fazem necessárias para que não se perca o enfoque educacional e a retomada do processo de construção cognitiva.

Na Educação Infantil as brincadeiras e os jogos são recursos que apresentam importância fundamental na formação das crianças, pois é a partir deles que a criança projeta suas vivências e imita o jogo social de forma a se desenvolver brincando de faz-de-conta.

A criança produz por meio das brincadeiras uma imagem mental que está apoiada na relação dela com o objeto manipulado e o meio que a rodeia, ou seja, a criança só pode ter uma imagem de um objeto se esse objeto passar por sua ação e por sua experiência e essa ação é a reconstrução de cada indivíduo.

A imaginação da criança favorece o enriquecimento de detalhes figurados nas brincadeiras que são repletos de personagens, os quais apresentam significados importantes na vida afetiva da criança, pois é através delas que acontecem as vivências de seus medos e emoções que auxiliam no modo de lidar com as situações ainda desconhecidas para elas.

Neste quadro de atividades lúdicas deparamos com a necessidade de se ter claro, por parte dos professores, os benefícios de se trabalhar com as brincadeiras pelo fato de serem atividades prazerosas e, simultaneamente, favorecer o desenvolvimento global da criança.

Portanto, nesse aspecto, a reflexão sobre o currículo que devemos organizar também se faz necessário para definir o rumo dos trabalhos e suas vertentes de formação, ou seja, devemos refletir sobre qual trabalho faremos para formar o cidadão que queremos visando a melhoria desta sociedade que está em constante transformação.

CONTEXTO HISTÓRICO

As brincadeiras são diversas ações das crianças e dos adultos que indicam diversão, recreação, expressão livre de alegria, entre outras definições que apresentam o prazer como foco principal.

Para Kishimoto (2008, p. 24) “A cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível”, ou seja, é o fazer de conta que a maioria da criança vive em seu cotidiano para ressignificar sua cultura.

Na infância, período caracterizado entre o nascimento até mais ou menos onze anos, a brin-

cadeira, geralmente, acontece com a utilização de ferramentas que favorece a ação do brincar, que são os brinquedos, objetos que podem ser de materiais diferentes, com formas desiguais, incitando variados signos sociais e/ou específicos de ocasiões, ou ainda de representações específicas de um grupo/etnia.

Segundo Kishimoto (2007, p. 16) “Por ser elemento folclórico o jogo tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade”.

Ao longo da história os brinquedos e brincadeiras foram assumindo papel importante na sociedade e, a princípio, passou a ser estudado por pesquisadores renomados da Filosofia, da Psicologia, da Arqueologia, da Sociologia, Antropologia.

Kishimoto afirma que:

> “É a concepção de jogo enquanto recreação que alimenta a expansão dos parques infantis criados a partir dos anos 30. Definindo objetivos como recreação, educação e nutrição, tais instituições conceberam atividades livres orientadas por recreacionistas com formação em Educação Física para fomentar a educação integral das crianças.” (2007, p. 110)

Esse interesse pela ação do brincar e pelo objeto utilizado para esta ação trouxe muitas transformações tanto no aspecto econômico, pois na sociedade capitalista o brinquedo passa a ser também um mecanismo de inserção da criança no mercado consumidor; e as brincadeiras são valorizadas no contexto pedagógico e psicológico, uma vez que no primeiro as brincadeiras desenvolvem o cognitivo permitindo a construção dos conhecimentos, e no segundo, as relações são representadas através do imaginário favorecendo a melhoria do desenvolvimento no ser social adulto.

Enfim, hoje a maioria dos artigos relata a importância do brincar registrando que, conforme Rosalina (2008, p.1) (...) “as brincadeiras devem acompanhar a criança na educação infantil, pois nesse período da vida da criança, são relevantes todos os aspectos de sua formação, (...)”.

ASPECTO FILOSÓFICO

A filosofia que defende os jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil são decorrentes da antiguidade quando na Grécia antiga já se preocupavam com o brincar e/ou jogar para a formação do homem. Porém vamos nos ater aos filósofos mais recentes que defenderam a criança como ser de livre expressão e de direitos.

Froebel foi o primeiro a nomear a educação infantil como “jardim de infância” e a adotar os jogos e brincadeiras no trabalho pedagógico. Apesar de os jogos e brincadeiras serem praticados com o objetivo de recreação eles eram bastante praticados nessa época e as constantes observações do comportamento infantil que Froebel realizava serviu para constatar os benefícios dos jogos e brincadeiras na formação intelectual, moral e físico das crianças.

Dewey compreendia a criança como ser ativo nas relações sociais e por isso as escolas foram influenciadas pelo pensamento de formação da criança para a vida futura, porém sem rigidez no

currículo e com a preocupação voltada para o desenvolvimento de habilidades intelectuais. Assim, o jogo foi o fator determinante nesta escola formadora para o amanhã.

Segundo Dewey os jogos são ações que representam o social e que cabe ao professor direcionar estas ações conforme a necessidade de melhoria desejada. Dessa forma, os jogos são representações ou dramatizações de situações sociais sobre o contexto em que vivem visando a melhoria das relações estabelecidas socialmente.

Para Vigotskii as atividades lúdicas favorecem a espontaneidade da criança e um aprendizado significativo, pois a zona de desenvolvimento proximal é favorecida e com isso as estruturas mentais são alteradas ocorrendo a ampliação de seus conhecimentos.

Vigotskii determina a zona de desenvolvimento proximal em duas vertentes, sendo o desenvolvimento real – o que a criança já sabe e realiza sem auxílio; e o desenvolvimento potencial – o que a criança já sabe, mas necessita do auxílio de outra pessoa para concretizar a atividade. Nesse contexto o brinquedo é um facilitador desse desenvolvimento, pois ativa o imaginário e faz com que a criança o vivencie no concreto.

Muitos outros filósofos defendem os jogos, brinquedos e brincadeiras como fonte de aprendizado e todos enfatizam a necessidade de a criança vivenciar experiências prazerosas vinculadas ao seu contexto sob prisma de transformação social.

BRINCADEIRA E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A brincadeira favorece o desenvolvimento da criança, porém neste campo de pesquisa várias são as vertentes desses estudos. Alguns pesquisadores defenderam e defendem a espontaneidade e a liberdade da criança como expressão de aprendizado.

Para Froebel (apud Kishimoto, 2008) o jogo favorece a intelectualidade, o desenvolvimento físico e moral e a brincadeira é representação das necessidades das crianças. Ele registra também a importância dos jogos como indicadores do sentimento e da fala que a criança expressa.

Para Dewey (apud Kishimoto, 2008) a escola deve favorecer à criança a vida em comunidade e salienta que o jogo é um importante instrumento educativo que pode servir como ponte para alcançar o objetivo principal da educação: o desenvolvimento infantil para o cumprimento das exigências sociais de uma comunidade.

Assim, Dewey (apud Kishimoto, 2008, p. 99) relata que “Brincando elas [as crianças] observam mais atentamente e deste modo fixam na memória e em hábitos muito mais do que se elas simplesmente vivessem indiferentemente todo o colorido da vida ao redor”.

Conforme Leontiev (apud Kishimoto, 2008) a brincadeira é a motivação que leva a realização das atividades e nesse processo da brincadeira é que a aprendizagem se dá de forma lúdica. Para ele o objetivo do jogo na fase da primeira infância não é vencer, mas brincar/competir.

Segundo Vigotskii (apud Kishimoto, 2008) o brincar é uma atividade criadora. Ele valoriza o

brincar como interação entre a fantasia, imaginação e realidade e o modo inovador de interpretação do mundo.

Assim, as brincadeiras estão em todas as teorias retratadas como elo entre o desenvolvimento da criança e a reação social dos indivíduos. Nesse contexto o ideal de educação pressupõe o brincar e perpassa pelo conhecimento infantil além dos muros escolares visando os desenvolvimentos cognitivo, psicológico e motor do aluno.

Dessa forma, como nos aponta os Parâmetros Curriculares (1998)

"As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras como os jogos de sociedade (também chamado de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica".

O QUE É BRINCADEIRA

A brincadeira é uma fonte de expressão da criança e por isso perpassa pelos tempos e lugares marcando a mudança do contexto histórico-social dos seres humanos.

A brincadeira de antigamente trazia como pano de fundo a rua, o brinquedo simples e a vivência da relação social que focava os valores mais puros e verdadeiros da formação necessária ao bom desempenho na fase adulta, pois o brincar favorece a reflexão da realidade cultural em que a criança está inserida.

A sociedade atual passou e passa por constante mudança devido ao crescimento tecnológico e ao papel da mulher-mãe que deixa os filhos para fazer parte do mercado de trabalho e, assim, a escola passa a cumprir um papel mais profundo na educação e formação de valores na criança.

O desenvolvimento natural da criança de antes passa, agora, a ser intencional da escola e desse modo as brincadeiras, principalmente as tradicionais que as crianças brincavam na rua, estão tendo função formadora, já que elas facilitam o desenvolvimento de capacidades como a atenção, imaginação e memória. O brincar desenvolve o saber, o conhecer, o fazer e o conviver fortalecendo a formação da criança enquanto ser participativo.

Com a brincadeira a criança se estrutura e conhece a realidade, além de desenvolver a oralidade e a auto - estima que são ampliadas através do jogo de imitação e imaginação. A expressão comunicativa não acontece apenas com a criança, mas com essa e o mundo ao seu redor.

Portanto, cabe a escola, no âmbito pedagógico, a abertura para brincadeiras que respeitem a criança como criança e atenda ao objetivo principal da educação na formação do ser responsável, participativo e autoconfiante em seus projetos de vida social.

Também cabe ao professor o planejamento e espaço para tais atividades de desenvolvimento da criança através do lúdico e dessa forma, se faça participativo nessa formação mediando os conhecimentos sistemáticos tornando-os prazerosos e dinâmicos no processo de aprendizagens.

O LÚDICO E A APRENDIZAGEM

A palavra “lúdica”, segundo o dicionário da Língua Portuguesa, é definida por jogo, divertimento ou ainda qualquer atividade prazerosa. A palavra aprendizagem é definida por ação de aprender algo, experiência.

No paradigma educacional podemos unir os dois conceitos e definir a práxis pedagógica como uma forma de apreender conhecimentos e/ou adquirir experiências através das ações que dão prazer e divertem.

Assim como o lúdico se constrói brincando a aprendizagem pode e deve ser construída de forma prazerosa. Para tanto há necessidade de rever o conceito de brincadeira não mais como algo fútil e inútil, sem importância e oposta ao sentido “sério” do trabalho, mas como um grande aliado ao trabalho pedagógico capaz de reinterpretar os signos e significados do mundo que a cerca.

Também não é recomendável que o lúdico seja um recurso educacional que tenha um fim em si mesmo, pois dessa forma o prazer se sobrepõe em detrimento do aprendizado intencionalmente preparado para a aquisição de conhecimentos escolares.

Para uma prática pedagógica voltada ao lúdico há necessidade de planejamento e atividades organizadas com uma intencionalidade específica de aprendizagem significativa.

Segundo Waskop (apud Fortuna, 2000, p. 5) a visão de ensino tradicional contrapõe ao trabalho pedagógico tendo o lúdico como recurso.

Dessa forma, a aprendizagem baseada em uma prática lúdica requer um novo olhar do professor sobre a educação e sobre as mudanças dos alunos que realmente temos hoje e das crianças de modo geral.

A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO NO CONTEXTO ESCOLAR

A ideia das brincadeiras e dos jogos infantis se deu pedagogicamente por volta do século passado quando as teorias de Froebel, Decroly, Claparède, Montessori, entre outros da época, defendiam o desenvolvimento infantil a partir das brincadeiras afirmando que o jogo orientado e/ou livre favorecia o aprendizado global da criança.

As brincadeiras se aplicavam por meio de cantos e movimentos onde cada cantiga apresentava um conteúdo a ser trabalhado com os alunos e, de forma prazerosa, as crianças repetiam os conteúdos e se movimentavam representando a cantiga a través de gestos.

As atividades lúdicas apresentavam sempre o material concreto para que os alunos manuseassem enquanto recitavam, cantavam, imitavam ou dançavam, demonstrando o aprendizado dos conteúdos.

Geralmente, os brinquedos sugeriam a discriminação de gênero, pois as bonecas eram es-

pecíficas das meninas e bolas ou carrinhos eram os brinquedos específicos dos meninos, o que demonstra a expressão discriminativa da sociedade na época. Mesmo assim, a diferenciação das brincadeiras como os jogos de faz-de-conta (para as meninas) e de movimentos (para os meninos) eram adotados como formativos para atender e manter a ordem na sociedade.

Muitos dos jogos realizados pedagogicamente demonstram apenas o ensino mecanicista ministrado com recursos concretos visando a memorização dos conteúdos, porém na época o jogo era uma metodologia inovadora apesar de não ser avaliado pelo seu processo e sim pelo seu resultado.

Hoje os jogos e brincadeiras são ministrados com outros objetivos pedagógicos e são valorizados em seu processo de forma a favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e psicológico do aluno.

Nesse contexto a educação de forma lúdica evidencia o respeito pela característica comum da criança, atende a necessidade do prazer no fazer pedagógico, favorece a criação de vínculos sociais, facilita a vivência da solidariedade e atende a instrução natural da criança.

DIFERENÇAS ENTRE JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

O jogo que envolve a representação imaginada recebe várias denominações, que podem ser utilizadas como sinônimos: jogo imaginativo, jogo de faz-de-conta, jogo de papéis ou jogo sócio dramático, na atuação de todos os tipos o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança é aguçado.

Pela história da ludicidade podemos refletir sobre como era e como é hoje o processo de interpretação do jogo, do brinquedo e da brincadeira, já que um sempre esteve ligado ao outro. Dessa forma sua definição deixa a desejar no momento em que eles são considerados como sinônimos.

O uso do termo pode ser analisado em três níveis de significação, conforme nos aponta Kishimoto (1997):

No primeiro nível o jogo é visto como resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, já que a linguagem cotidiana constrói significados para o jogo através de comparações, cujo objetivo é facilitar a comunicação.

- No segundo nível, o jogo com sistema de regras é identificado pelas estruturas diferenciadas de suas regras e no terceiro nível, o jogo é visto como objeto que se diferencia do brinquedo, já que este supõe uma relação íntima da criança com o objeto, sem um sistema de regras estabelecidas.

O brinquedo comunica representações da infância, técnicas e imagens da sociedade e fornece à criança um sistema de representações manipuláveis de acordo com o contexto social ou realidade imaginária da mesma. Assim, quando um adulto presenteia com um brinquedo transmite imagens que variam de acordo com a sua cultura.

Os jogos e as brincadeiras podem ser entendidos de acordo com sua utilização, ou seja, como objeto ou como forma de utilizar regras. Assim, pode desenvolver no jogador liberdade de ação ou

caráter voluntário, de motivação interna, prazer ou desprazer.

O jogo na educação pode ser entendido como recreação que possibilita o desenvolvimento do imaginário sócio-cultural, além de ser um meio de ensinar conteúdos, atendendo as necessidades da relação ensino aprendizagem unindo a função lúdica à função pedagógica. Santos (1997, p.20), afirma que “o jogo simbólico permite à criança vivências do mundo adulto e isto possibilita a mediação entre o real e o imaginário”.

JOGOS COM REGRAS

Os diferentes tipos de jogos são identificados pela estrutura de suas regras e qualquer modificação, entre as crianças, já é motivo de agressividade ou euforia que acontece de variadas formas entre elas.

As regras fazem parte constante na vida das crianças, pois se iniciam com as regras de convivência familiar e vão, aos poucos, sendo cobradas ao longo de suas vidas fazendo com que elas se desenvolvam na questão da socialização.

As regras dos jogos são compreendidas de acordo com os níveis de desenvolvimento das crianças e também as diferenças entre eles, seja pela repressão de um adulto ou quando é formulada pelo grupo, de igual para igual.

O jogo de regras é também conhecido como jogo social e é caracterizado pela ação racional, possível para quem possuir um pensamento de nível operatório, pela habilidade motora de quem já adquiriu uma razoável noção do próprio corpo e pela compreensão de que, um jogo em grupo só poderá ser realizado por quem admite e compreende razoavelmente a intermediação da regra.

No comportamento coletivo aparece o jogo com regras e o “ganhar” toma um aspecto significativo, pois representa que está “bem-sucedido”.

A regra, por sua vez, é uma regularidade imposta pelo grupo, e sua violação representa falta. Essa forma de jogo é fundamental para estimular a socialização crescente na direção de uma relação democrática.

Para Vigotski (1998, p.125) “... O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas”.

Em algumas atividades infantis (amarelinha, queimada, bolinha de gude,...) as regras já existem e são incorporadas pelo grupo. Às vezes, porém, ocorre o inverso: as regras as regras espontâneas são definidas por uma criança ou por um grupo pequeno e são socializadas no grupo maior para coordenar as ações individuais.

JOGOS SIMBÓLICOS

Os jogos simbólicos são representações daquilo que as crianças se permitem construírem, ou seja, é um tipo de criação, representação, ou ainda, imaginação das crianças frente ao elemento existente e o imaginado por ela. “O jogo simbólico implica a representação de um objeto por outro, a atribuição de novos significados a vários objetos, ...” (Vygotsky, 1998, p. 59).

Esses jogos são atividades predominantes do período pré-escolar, é o jogo do faz-de-conta, que, além de exercer um papel semelhante ao jogo de exercício, ainda propicia às crianças um espaço onde se podem resolver conflitos e realizar desejos que não foram possíveis em outras situações.

Os jogos simbólicos são estruturados pelas crianças de acordo com os níveis de dificuldades ou de entendimento, assim, são estabelecidos, gradativamente, do mais simples ao mais complexo, ou seja, seguem a maneira própria de cada criança imaginar e criar o seu meio.

Este jogo reflete o pensamento do tipo egocêntrico, também chamado de jogo de imitação ou de imaginação, em que são reproduzidos comportamentos de realidade. Brincando de boneca a criança refaz sua própria vida, transformando o real em função de seus desejos.

Na educação tradicional este tipo de jogo era limitado, pois induz ao pensamento crítico e assim, as crianças não criavam suas brincadeiras imaginativas, elas eram apresentadas pelos professores de forma pronta e sem criatividade. As crianças apenas a desenvolviam conforme o comando dado pelo professor.

Para Kishimoto, há necessidade de se exercitar o jogo simbólico e as linguagens não verbais, pois assim as crianças apresentarão melhor desenvolvimento na fala e no processo cognitivo no decorrer de suas aprendizagens.

Portanto, a importância de se utilizar os jogos na educação é de suma importância já que estes são a base para um desenvolvimento cognitivo que seguirá por toda vida escolar dos educandos.

JOGOS FUNCIONAIS OU JOGOS DE EXERCÍCIO

Esses jogos são marcados pelo caráter exploratório e realizados com o próprio corpo (mexer as mãos, balançar a cabeça ritmadamente, passar objetos de uma mão para outra, ...), quando o bebê descobre a própria mão, começa a brincar com os pés, alcançar o pé com a boca, descobre as partes de seu corpo, balançar objetos pendentes no berço acompanhando os movimentos.

Esses jogos exploram ritmo, cadência, força, limitações, bem como os efeitos que os atos produzem no ambiente.

A cada habilidade que a criança conquista tenta algo mais difícil, movimentos cada vez mais complicados. Para a criança o movimento faz parte da atividade básica de ajustamento ao mundo, serve para que ela se conheça, conheça seu corpo e suas possibilidades.

Esses jogos iniciais são movimentos aparentemente simples, que a criança repete por prazer, sem nenhuma intenção de representação. Para a criança ela é a alma do jogo, nada a alegra mais do que o “mais uma vez”, repetição e retorno.

JOGOS DE CONSTRUÇÃO

Nos jogos de construção a criança representa o seu conhecimento simbolicamente, brincando de faz-de-conta, criando situações e diálogos. Quando constrói um hospital, uma garagem, uma cidade, por exemplo, a criança busca vivenciar situações de seu cotidiano.

A atividade de construir surge naturalmente entre as crianças pequenas que, de início, tendem a realizá-la individualmente, mesmo estando agrupadas. Depois de um certo período de desenvolvimento é que conseguem partilhar a ação com outras crianças.

Reunir, combinar, modificar e transformar objetos são maneiras de conhecê-los. O mesmo percurso é feito e refeito inúmeras vezes pela criança. Essa é uma forma de atuar sobre a realidade, conhecendo-a para modificá-la e compreendê-la.

JOGO DRAMÁTICO

No jogo dramático a criança gosta de experimentar um grande número de papéis e é capaz de vivê-los como se fosse outra pessoa. Nessa troca de papéis, ela experimenta e diminui medos e emoções. Brincando ela aprende sobre outras pessoas, sobre comportamento, relacionamento social e o mundo, sobre ela mesma e seus sentimentos, focaliza assuntos e problemas importantes para ela, e seu teatro a ajuda a lidar com eles e a resolvê-los ou superá-los.

Brincando de vários papéis a criança conhece cada vez mais seu próprio corpo, ganha consciência dele e se suas possibilidades e limitações. Representando ela imagina, pensa, organiza, reorganiza e debate.

O papel do professor é o de estimular, orientar e acompanhar a criança na exploração dos jogos.

O LÚDICO PERMEANDO A RELAÇÃO MOTIVACIONAL

As atividades lúdicas na escola são desenvolvidas conforme a necessidade das crianças e/ou grupo classe. Todo aprendizado é bem sucedido e prazeroso quando apresenta vários recursos, métodos e procedimentos que favorecem o interesse dos participantes, ou seja, alunos e professores. Nessa relação de aprendizados a motivação é essencial para o ato de apreender conhecimentos.

A motivação é defendida na teoria piagetiana que traz o “problema” como fator preponderante, pois leva o aluno ao interesse em resolvê-lo. Porém, para que haja sucesso educacional o professor precisa conhecer os alunos e seus interesses visando estimular seus aprendizados.

Atualmente, na educação, há uma gama de recursos materiais que são altamente tecnológicos, mas que os alunos dominam por fazerem parte de seu cotidiano, assim, a tecnologia pode ser considerada uma excelente fonte motivacional que leva ao aprendizado.

Outro fator que pode determinar a motivação ao aprendizado é a relação professor X aluno que deve ser amigável elencando o afetivo tanto como fonte de trabalho prazeroso quanto para alcançar a ludicidade natural da relação entre seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se nesta pesquisa que os jogos e as brincadeiras são recursos imprescindíveis para uma práxis pedagógica voltada ao aprendizado significativo e prazeroso.

Atualmente com os avanços tecnológicos educacionais ampliaram as opções lúdicas que visam um melhor rendimento intelectual, porém na relação ensino aprendizagem, não se pode descartar a relação afetiva entre ambos os atores educacionais.

Nesta perspectiva este trabalho de pesquisa vem auxiliar as ações pedagógicas que favorecem um aprendizado amplo no que se refere tanto ao desenvolvimento cognitivo quanto às relações afetivas que permeiam uma relação educacional prazerosa.

A educação ainda apresenta alguns resquícios de um ensino tradicional onde o professor se considera o detentor do saber, porém, a partir dessa pesquisa podemos concluir que os jogos e brincadeiras na educação vem propiciar uma relação de afeto, o que direciona automaticamente ao desenvolvimento global da criança, além de favorecer a relação horizontal entre professor e alunos.

Enfim, é brincando que se aprende o fazer do ser e se torna um ser capaz nas suas vivências, ou seja, é no jogo da vida, das relações, do cotidiano, que conseguimos projetar ações que nos tornam mais críticos e socialmente capazes.

Como as dificuldades tanto de embasamento teórico quanto da interpretação do trabalho educativo voltado ao lúdico sempre estiveram presentes em nossas ações no contexto social essa pesquisa nos mostrou que nunca é tarde para transformar ações que nos levem à melhoria enquanto seres humanos e profissionais que somos comprometidos com a formação do ser humano que deverá se integrar numa sociedade competitiva.

Nesta perspectiva é que defendemos a prática pedagógica dos jogos, brinquedos e brincadeiras enquanto indicadora de um processo que favorece as relações e interações como um todo no processo de educação, pois o lúdico auxilia no desenvolvimento tanto cognitivo, tão necessário para a operacionalização de tarefas sociais, quanto o lado afetivo e motor, importantes para o ser enquanto pessoa e para a comunicação social.

Dessa forma, pode-se considerar que os jogos, brinquedos e brincadeiras, apesar de ainda não serem totalmente valorizado no processo de ensino aprendizagem, já está sendo considerado por muitos educadores que, de acordo com a pesquisa realizada, compreendem a importância do mesmo na formação dos alunos.

Enfim, a ludicidade sendo problematizada no processo de ensino-aprendizagem torna muito mais dinâmica as ações pedagógicas no que se refere ao alcance dos fins e objetivos da educação

como formadora do cidadão consciente, crítico, criativo e participativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo, SP: Cortez, 1997

FERNANDES, Florestan. A cultura infantil IN As Trocinhas do bom Retiro. In: **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** Ed. Vozes. Petrópolis, 1979

FERREIRA, Rosalina. **A importância de Brincar na Educação Infantil**. (2008). Disponível em http://www.webartigos.com. Acesso em 18 mai.2021

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA

ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**, Ed. Perspectiva, São Paulo**,** 2000

KISHIMOTO, Tizuko, Morchida (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** Ed. Cortez. São Paulo, 2001

_____. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação.** Petrópolis, RJ, :Editora Vozes. 2007

_____. **O brincar e suas Teorias**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2008

MACHADO, M.M. **O brinquedo-sucata e a criança**. Ed. Loyola, São Paulo, 2003

VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paul: Ícone, 2001

_____ **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A IMPORTÂNCIA DAS CORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MÔNICA CAMILLO DO COUTO
Graduação em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu, em 2009. Pós Graduação em Direito Educacional, pela Faculdade Mozarteum de São Paulo, em 2015. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo. E-mail: monicamillo@hotmail.com

RESUMO

As cores desempenham um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Cada um deles nos transmite sensações e emoções. Quando uma criança pinta um quadro, o objetivo é despertar a criatividade, a imaginação e as sensações através da visão. As cores são um elemento significativo na aprendizagem; desde aprender as cores do semáforo, os sinais de alerta, até a localização de um mapa. Normalmente, os seres humanos lembram-se de uma imagem colorida com mais facilidade do que de uma imagem em preto e branco. Sem dúvida as cores sempre fizeram parte do nosso aprendizado, independentemente da idade, aprender com as cores é mais atraente.

Palavras-chave: Facilidade; Sensações; Visão.

INTRODUÇÃO

As crianças geralmente aprendem sobre cores durante os anos pré-escolares. A capacidade de identificar cores é considerada um marcador e um marco no processo cognitivo de uma criança e costuma fazer parte da triagem inicial para o desenvolvimento e admissão educacional. Reconhecer as cores e identificar os nomes das cores é uma parte importante do desenvolvimento da criança. A identificação precoce de cores ajuda a criar a ligação cognitiva entre pistas visuais e palavras.

> A cor exerce uma ação tríplice: a de impressionar, a de expressar e a de construir. A cor é vista: impressiona a retina. É sentida: provoca uma emoção. E é construtiva, pois tendo um significado próprio, tem valor de símbolo e capacidade, portanto, de construir uma linguagem que comunique uma ideia (FARINA, 1990, p.27).

As crianças precisam primeiro adquirir peças informativas antes de começarem a entender a cor como um conceito. Pode parecer simples como o azul é azul, antes que o *conceito* de cor seja compreendido. Elas não têm a capacidade de entender que o azul claro e o marinho são ambos azuis e também não têm as habilidades verbais para explicar isso a você. Além de aprender como cada cor é chamada, as crianças precisam entender o que a cor representa; não é o tamanho, nem a forma, nem o nome do objeto, nem a textura, nem o número de coisas que aparecem. A repetição constante e a expansão do que são e não são as cores ajudará qualquer criança a entender o que a palavra cor significa.

Depois disso, ensinar cores às crianças costuma ser fácil. Elas são naturalmente atraídas

por cores brilhantes, razão pela qual a maioria dos brinquedos e atividades voltados para crianças mais novas, incluindo bebês, têm cores vivas. Durante os anos pré-escolares, as crianças têm uma afinidade natural para entender o mundo ao seu redor. Cercado por um mundo de cores, é fácil aproveitar as oportunidades diárias para discutir as cores. Claro, visto que ensinar o reconhecimento de cores é tão importante, existem muitas ferramentas que podem ser usadas por pais e educadores para ajudar as crianças a aprenderem sobre cores.

A atração pela cor não começa no nascimento devido à visão monocromática dos bebês, mas vem com o tempo. Aos oito meses, eles começam a notar cores brilhantes e isso estimula suas mentes. Expor um bebê a diferentes tons da mesma cor pode ajudá-lo a fazer conexões de cores importantes no início da vida, em vez de cercá-lo com as mesmas cores primárias. Especialistas disseram que mostrar padrões para um bebê é importante, pois fornece estimulação visual e cognitiva para um bebê em crescimento, pois eles se concentram no que podem ver.

> A percepção da cor é dirigida pelo cérebro em vez de pela vista, e quando se olha seu espectro, o cérebro, imediatamente, separa as cores primárias: vermelho, amarelo, verde e azul. Quase tudo visto pelo olho é mistura ou combinação destes matizes básicos mais branco e preto. Portanto, as formas simples da cor são as de mais força para todos os tipos de embalagem, sejam ou não apreciadas esteticamente. Cores puras são preferíveis às acinzentadas porque estimulam fortemente a retina, e as cores vivas são preferíveis às escuras, simplesmente por serem mais vivas (DANGER, 1973, p. 71).

Ter um forte conhecimento das diferentes cores é útil em muitas situações às quais as crianças serão expostas. Aprender essas cores permite que eles reconheçam matizes visuais significativos, como o vermelho como um código de perigo e o significado por trás dos semáforos. É útil também fora do currículo - saber a diferença entre uma torneira vermelha e uma azul.

Ser capaz de reconhecer cores também auxilia nas habilidades educacionais, como escrita criativa. Descrever um objeto sem dizer sua cor é difícil! Da mesma forma, quando eles estão exercitando sua imaginação ao criar uma história, a cor é uma parte importante das técnicas descritivas.

AS ARTES E SUAS INTERAÇÕES

As artes interagem por meio de diferentes linguagens, e requerem uma pedagogia que estimule a criatividade artística nas mais diferentes expressões, o que caracteriza, no campo da pedagogia, uma inovação no ponto de vista dos conteúdos que devem fazer parte da formação de professores.

> Fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. [...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social. (ALBINATI, 2009, p. 4).

A linguagem artística faz com que o indivíduo expresse seus sentimentos e ideias, coloque a criatividade em prática, fazendo com que seu lado afetivo seja realçado. Na escola vemos como

linguagens artísticas são essenciais na interação social do aluno e como os professores podem desfrutar desse recurso.

Há estudos que mostram que o ser humano compreende o mundo por meio da relação com os sons, com a escrita, com as imagens e expressões corporais, pois da mesma maneira que se aprende a ler palavras é possível fazer leituras dessas relações e desta forma compreender melhor o mundo em que se vive.

Estudando a Arte é possível fazer uma ressignificação da realidade, uma vez que, a troca de experiências que ocorre nas escolas mostra que cada pessoa compreende a mesma coisa de maneira diferente, construindo o próprio conhecimento.

Pode se dizer que o indivíduo que não possui um contato direto com a Arte, terá uma experiência de aprendizagem limitada, pois,

> Escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. Apenas um ensino criador pode favorecer a integração entre a aprendizagem racional e estética. (BNCC de Artes 1997; p.39)

Segundo Ferraz e Fusari (1993)

> O trabalho educativo em arte deve apresentar grande vitalidade e dinamismo, acrescido de processos criativos, pois se faz de uma forma interativa entre criança--adulto-ambiente natural e cultural. Mas ainda, os modos de entender a relação professores-alunos e ensino-aprendizagem são compartilhados pelas linhas de ação educativa das várias linguagens expressivas (visual, sonora, dramática, corporal, audiovisual, verbal, poética). (FERRAZ E FUZARI, 1993, p.111)

Quando o aluno participa da construção do conhecimento, sendo um processo continuo onde aprender é sempre uma descoberta que pode ser agregada ao seu ser, as aulas de Arte podem ajudar a desenvolver e a expressar suas escolhas.

Ferraz e Fusari (1993, p.104) contribuem ao dizer que:

> [...] o professor deve saber unir as problemáticas das práticas escolares na área artísticas com as reflexões e teorias suas e de outros profissionais sobre arte e educação de um modo transformador, criativo e compromissado com a democratização cultural artística e estética junto aos estudantes. O exercício dessa “práxis pedagógica” com vistas a ajudar a formação artística e estética de estudantes na escola, certamente estará mobilizando o professor de arte a pensar seu trabalho, pesquisar, discutir, com outros docentes e a aperfeiçoar-se. [...]

Percebe-se que as linguagens artísticas estão presentes em todas as disciplinas, portanto cabe ao professor ter o discernimento de interligar as atividades curriculares às linguagens artísticas.

Um aspecto maravilhoso das artes visuais é que nunca existe uma resposta certa. As artes visuais oferecem várias soluções para um problema ou maneiras de expressar uma ideia. Quando as crianças têm a oportunidade de ver umas às outras criando artes visuais e de falar sobre as ideias que estão explorando por meio de sua arte, elas podem desenvolver uma apreciação por diferentes perspectivas e uma compreensão de que o conhecimento é subjetivo, de que não existe “verdade” ou resposta correta.

> Em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, o desenho mimeografado com formas estereotipadas para as crianças colorirem, ou se apresentam “musiquinhas” indicando ações para a rotina escolar (hora do lanche, hora da saída). Em outras, trabalha-se apenas com a auto - expressão; ou, ainda os professores estão ávidos por ensinar história da arte e levar os alunos a museus, teatros e apresentações musicais ou de dança. Há outras tantas possibilidades em que o professor polivalente inventa maneiras originais de trabalhar, munido apenas de sua própria iniciativa e pesquisa autodidata (BNCC, 1997, p. 26).

Para as crianças, vivenciar as artes visuais valorizadas por culturas em seus ambientes de primeira infância pode transmitir mensagens poderosas sobre como elas e suas famílias são valorizadas. Também é vital que as crianças sejam expostas a muitos exemplos diferentes das artes visuais para que possam desenvolver uma apreciação de uma variedade de formas de arte culturalmente diversas em seus primeiros anos. Isso pode ser alcançado conectando-se com organizações da comunidade local, como galerias, estúdios de artistas e importantes locais culturais.

Segundo Ana Mae Barbosa (1999):

> A leitura de imagens na escola prepararia os alunos para a compreensão da gramática visual de qualquer imagem, artística ou não, na aula de artes, ou no cotidiano, e que torna-los conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepara-los para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-os do que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1999, p. 14)

O ensino das linguagens artísticas no processo pedagógico amplia o mundo expressivo, cognitivo e perceptivo do aluno e as leituras de imagem nesse processo ampliam a habilidade de ver, julgar e interpretar uma imagem dentro de seu contexto histórico, social, político e cultural.

Faz-se necessário salientar que na prática educativa das linguagens artísticas os professores precisam ser criativos e abertos, possibilitando às crianças diferentes maneiras de se expressar, utilizando vários materiais e atividades lúdicas, criativas e inovadoras.

A escola deve proporcionar aos educandos de Ensino Fundamental II experiências mais amplas de ensino que venham ao encontro das inquietações e curiosidades típicas das novas gerações.

A pluralidade cultural e a rejeição aos preconceitos linguísticos são valores que precisam ser cultivados em todas as etapas da vida escolar.

Ao trabalhar com as linguagens artísticas, o professor deve criar situações as quais o objetivo seja a arte como conhecimento, realizando a mediação entre a teoria e a pratica para que o aluno tenha possibilidade utilizar a experiência como construção do conhecimento e ampliar sua leitura e compreensão de mundo.

AS CORES E AS FORMAS

As noções matemáticas e as cores primárias são um dos conceitos de grande importância no ensino da educação inicial. Tanto as figuras geométricas como as cores permitem às crianças começar a compreender melhor tudo o que as rodeia, com a ajuda destes conceitos.

> As crianças exploram o espaço ao seu redor e progressivamente, por meio da per-

> cepção e da maior coordenação de movimentos, descobrem profundidades, analisam objetos, formas, dimensões, organizam experiência nesse campo possibilita a construção de sistemas de referencias mentais mais amplos que permitem às crianças estruturarem a relação entre o observado e o representado. (RCNEI, Vol. 3, p. 216)

As formas e cores básicas com que partem na pré-escola são: o círculo, o quadrado, o retângulo e o triângulo, da mesma forma, amarelo, azul, vermelho e verde, com eles se desenvolvem as mais variadas atividades, para que a criança seja facilmente incorporada à sua realidade.

É necessário mencionar que com o passar do tempo as crianças têm que aprender a familiarizar as coisas ou objetos que as cercam, com as figuras geométricas básicas.

Para uma criança em idade pré-escolar, aprender formas geométricas é o primeiro passo para aprender geometria e raciocínio espacial. Os alunos que incorporam formas cedo provavelmente aprenderão mais facilmente no futuro devido à sua base de aprendizagem geométrica.

> É multiplicando suas experiências sobre os objetos do espaço em que vive que a criança aprenderá a construir uma rede de conhecimentos relativos à localização, à orientação, que lhe permitirá penetrar no domínio da representação dos objetos e, assim, e assim distanciar-se do espaço sensorial e físico. É o aspecto experimental que colocará em relação esses dois espaços: o sensível e o geométrico. De um lado, a experimentação permite agir, antecipar, ver, explicar o que se passa no espaço sensível, e, de outro, possibilita o trabalho sobre as representações dos objetos do espaço geométrico e, assim, desprender-se da manipulação dos objetos para raciocinar sobre representações mentais. (BRASIL, 2001, p. 126, vol.3).

Estamos rodeados de cores e as crianças as observam, mas até atingirem o primeiro ano não têm a capacidade de as distinguir. Este é o estágio de descoberta constante. Ele fica curioso por tudo o que o cerca, por isso começa a fase de cuidado constante para evitar os malefícios que podem acarretar. Isso não é um sinal de travessura, mas de curiosidade e entre todas essas preocupações de saber o que os rodeia estão as cores, que devemos ajudá-los e ensiná-los a distinguir. Aprender os nomes das cores é um processo de desenvolvimento que pode ser feito de forma divertida.

Aprender formas e cores ensina as crianças a pensar sobre os atributos dos objetos e a fazer observações sobre semelhanças e diferenças - o que ajuda a desenvolver o pensamento lógico de que precisarão para resolver problemas , nas aulas de ciências, e até mesmo para (eventualmente) separar roupas ou armazenar alimentos na cozinha.

O mundo é feito de formas e cores. Uma vez que a criança começa a associá-los a objetos familiares, isso o ajudará a examinar o ambiente com eficiência, filtrando informações desnecessárias.

Aprender a reconhecer formas e cores é uma habilidade importante. É universalmente considerada uma habilidade fundamental. Ajuda a preparar as crianças para a escola e para a vida. Muitos especialistas sugerem que o melhor modo de ensinar formas é por meio de atividades divertidas.

O reconhecimento de formas e cores é uma habilidade básica. É importante para nossas vidas e tem implicações maiores tanto para crianças quanto para adultos. Compreender a importância de ensinar formas e cores às crianças desde cedo as prepara para um futuro melhor. Também os prepara para a escolaridade e os orienta para a alfabetização.

O EFEITO DAS CORES NAS CRIANÇAS

As cores afetam as funções corporais, mente e emoções com a energia produzida pela luz. Os estudos realizados demonstram claramente os benefícios das cores no que diz respeito ao desenvolvimento do cérebro, criatividade, produtividade e aprendizagem. Os efeitos da cor nos seres humanos podem ser variados; causar excitação, proporcionar calma, inspirar, aumentar a ansiedade ou tensão ou dar paz são alguns desses efeitos. Esses efeitos podem ser observados de forma mais distinta em crianças, por serem mais sensíveis às cores.

De acordo com Alves deve-se:

> Dar sabor ao nosso saber e ensinar os alunos a degustarem as coisas. E por que não “degustar” as cores com as crianças? Se dermos sabor às atividades, elas serão realizadas com muito mais alegria e prazer. E é disso que nossas escolas e alunos precisam: de saber com sabor, para aprenderem com gosto e satisfação. (1994, p. 26).

Por isso é muito importante escolher cores adequadas para crianças. Usar uma cor vermelha intensa no quarto, de uma criança ansiosa, ou vesti-la com roupas vermelhas ou dar-lhe uma mochila vermelha pode deixá-la ainda mais inquieta e tensa. O mesmo vale para crianças muito ativas.

Quando a cor energética vermelha é usada em ou ao redor de uma criança muito ativa, a combinação pode fazer que uma criança seja excessivamente ativa o dia todo. Isso também pode afetar negativamente seu sucesso educacional. Seria mais apropriado usar azul, verde e roxo nos pertences de crianças enérgicas e inquietas.

Também é necessário ser especialmente sensível ao projetar quartos infantis. Naturalmente, todos os cômodos de nossas casas são importantes, porém, o quarto de uma criança deve ser atraente e divertido, com elementos que contribuam para sua educação e o desenvolvimento de seu cérebro. Na escolha da cor das paredes de seus quartos, devemos nos empenhar em proteger a visão das crianças, proporcionar-lhes um ambiente de estudo adequado, proteger sua saúde física e mental e criar um ambiente propício a um sono confortável.

Além de afetar nosso humor, emoções e ações, a cor também afeta o ambiente de um espaço, bem como o quão grande ou pequeno, frio ou caloroso ele é percebido. As cores são a ferramenta mais comumente usada pelas crianças para expressar suas emoções e pensamentos. Embora as preferências das crianças mostrem uma semelhança geral com base na faixa etária, suas escolhas de cores podem variar de acordo com seu humor, a maneira como se expressam e seus sentimentos.

As crianças precisam ser educadas em áreas que estimulem sua criatividade e imaginação. Por serem as salas de aula o meio mais importante para cumprir este propósito, figuram entre os fatores que mais requerem nossa atenção.

As ligações no cérebro não são completadas em uma criança até os 5 a 6 anos de idade e levam mais 1 ano para amadurecer. Por não saberem ler e escrever nessa idade, eles dependem mais de material visual para estabelecer comunicação. Portanto, a cor é uma importante ferramenta de expressão para eles.

A visão começa a se desenvolver após o 6º mês em bebês e o desenvolvimento continua até os 10 anos de idade. A visão é um dos sentidos mais importantes que nos conectam com o mundo. A luz e a cor têm um efeito hipnotizante sobre nós. Em média, o olho humano pode perceber 150 cores diferentes na luz visível. Isso significa que uma pessoa com visão normal pode diferenciar milhões de cores diferentes. A cor é uma das características mais importantes que podem nos ajudar a avaliar, estimar e definir um objeto. Cada pessoa tem certas reações armazenadas em suas percepções e, como tal, a percepção de cada cor aborda a emoção relacionada.

Como acontece com todos os seres humanos, as crianças também são seres intelectuais "psicológicos e fisiológicos". As crianças usam seus sentidos para facilitar a comunicação com seu ambiente. Eles usam seu sentido de visão junto com luz e cores, bem como outros fatores ambientais visuais, para se comunicar. De acordo com pesquisas, a cor tem uma importância crítica no desenvolvimento das habilidades cognitivas e motoras das crianças.

TEORIA DAS CORES

Quando a cor é transmitida do olho para o cérebro, o cérebro libera um hormônio que afeta as emoções, a clareza da mente e os níveis de energia. Os efeitos psicológicos negativos e positivos das cores podem ser observados em seres humanos com base nas combinações em que são usadas. Enquanto os bebês se sentem incomodados em um quarto predominantemente amarelo, eles podem se sentir tranquilos e calmos em um quarto pintado de azul verde e amarelo.

> Nós conhecemos muito mais sentimentos do que cores. Por isso, cada cor pode gerar efeitos diferentes, às vezes até mesmo contraditórios. Um mesmo tom de vermelho pode ser erótico ou chocante, inoportuno ou nobre. Pode representar o amor, a paixão, e a raiva, o diabo. Toda cor tem seu significado. A ligação das cores com os nossos sentimentos não é por acaso, já que as relações entre ambas não são apenas questões de gosto, mas sim experiências universais profundamente enraizadas na nossa linguagem e no nosso pensamento (HELLER, 2000, p. 57).

Vermelho: O vermelho é a cor mais dominante entre todas as cores. É um forte estímulo. Em estudos científicos, observou-se que o vermelho tem um efeito mais estimulante na atividade visual e nas funções do sistema nervoso autônomo em comparação com o azul.

O vermelho atrai toda a atenção e distorce o efeito das outras cores. A lente do olho deve se ajustar para poder focar no vermelho. O ponto focal natural está atrás da retina. O dinamismo do vermelho é reduzido à medida que se transforma em rosa com a adição do branco e ganha tons mais suaves e calmos. Por este motivo, deve-se evitar o uso de vermelho nas paredes dos quartos das crianças. Devido ao seu efeito forte e quente, o vermelho pode ser usado como um destaque em quartos infantis em tons de bege, azul e marrom. Usar vermelho intenso no quarto do seu filho que o usa para estudar, brincar com os amigos e dormir até tarde pode ter um efeito negativo sobre o seu filho. As crianças sentiam-se tensas e agressivas em quartos pintados de vermelho intenso.

Amarelo: O amarelo é a cor mais alegre na escala de cores. Representa sabedoria e bondade. Ele irradia calor, alegria, entusiasmo, diversão e inspiração. Seu efeito não é tão severo quanto o vermelho. O amarelo é uma cor relativamente mais clara e, como tal, tem um efeito refrescante.

Simbolicamente, o amarelo representa a luz do dia da iluminação mental e espiritual e a comunicação. Por afetar também a memória, a motivação e a atenção, é adequado para uso em quartos infantis. No entanto, seu uso intenso pode causar tensão e raiva. Estudos realizados revelam que o uso intenso de amarelo pode fazer que os bebês chorem mais.

Ambientes mais calmos e pacíficos para crianças podem ser criados usando amarelo em combinação com azul e verde em quartos de bebês.

Azul: O azul, em todos os aspectos, é o oposto total do vermelho. Enquanto o azul é transparente e úmido na aparência, o vermelho é opaco e seco. Psicologicamente, a natureza fria e reconfortante do azul é o pólo oposto do calor e da excitação do vermelho. Em contraste com o vermelho, o azul reduz a temperatura corporal, a pressão arterial e a pulsação. O azul evoca sentimentos de contentamento, amplitude e conforto por ser da cor do céu e do oceano também. À medida que o tom de azul se aproxima do preto com a adição de preto, ele pode se tornar depressivo e melancólico. O azul é uma cor amplamente recomendada para uso em quartos infantis. Especialmente em creches, o uso do azul ajuda a transição fácil e tranquila do bebê para o sono. Também pode ser usado confortavelmente com crianças ativas e vibrantes devido ao seu efeito calmante. Como acontece com todas as outras cores.

Verde, psicologicamente representa saúde e tem um efeito calmante no sistema nervoso. Verde é uma reminiscência de paz, calma e tranquilidade. Como o cristalino do olho se concentra no verde da retina, o verde é a cor mais relaxante.

O amarelo em verde confere um carácter elegante a esta cor, enquanto o azul a torna acolhedora. Verde claro reduz a pressão. Simbolicamente, o verde representa a força da natureza e da vida e, como tal, é considerada a cor mais natural, relaxante, calmante e equilibrada. O vermelho sinaliza “pare” de que há perigo, enquanto o verde sinaliza “travessia segura” e, portanto, reduz a tensão no corpo. O verde pode ser usado com facilidade em creches e quartos de crianças e adolescentes. O uso da cor verde em creches irá garantir uma transição tranquila e confortável para o sono do bebê. Quando o verde é usado com mais tons de amarelo, ele esclarece a mente e, portanto, pode ser usado em quartos de adolescentes para promover o sucesso na escola. A serenidade do azul e a clareza mental alcançada com o amarelo terão um bom impacto sobre eles.

Laranja: O laranja é mais macio e simples em comparação com o vermelho. Representa felicidade, sociabilidade, uma natureza extrovertida e também alegria com a empolgação do vermelho e a energia do amarelo. É ideal para superar o cansaço. Irradia calor, aumenta o apetite e ajuda a acordar cedo. Sua energia pode ser menor quando a saturação é baixa. É ideal para uso em quartos de crianças introvertidas com problemas de socialização. O laranja representa fisicamente autoconfiança, independência e, até certo ponto, competição. Se houver uma sala de recreação separada em sua casa e seu filho passar o tempo lá com os amigos, você pode facilmente usar tons de laranja nesta sala.

As crianças são naturalmente curiosas. Desde o minuto em que ganham o controle de seus membros, eles trabalham para se colocarem no mundo e ver como tudo funciona. Eles exploram, observam e imitam, tentando descobrir como as coisas funcionam e como controlar a si e aos seus

ambientes. Essa exploração irrestrita ajuda as crianças a formar conexões em seus cérebros, ajuda-as a aprender - e também é divertido.

As cores desempenham um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Cada um deles nos transmite sensações e emoções. Quando uma criança pinta um quadro, o objetivo é despertar a criatividade, a imaginação e as sensações através da visão.

É importante que as crianças conheçam as cores, pois dia a dia vivem rodeadas por elas.

A partir dos 6 meses, os bebês começam a reconhecer todas as cores. Os tons claros são os que mais chamam a atenção. À medida que envelhecem, passam a saber seus nomes e, mais tarde, associam coisas a seus nomes.

Quando as crianças chegam ao jardim de infância elas estão prontas para se aprofundar um pouco mais na teoria das cores. Se a criança já foi apresentada ao conceito de cores primárias e sua mistura, pode se pular direto para os conceitos mais difíceis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As cores primárias atraem as crianças. As cores primárias cromáticas, vermelho, verde, amarelo e azul são especialmente atraentes para crianças pequenas. Quando os bebês são apresentados ao espectro cromático completo, eles passam mais tempo olhando para o vermelho e o azul do que para o amarelo e o verde.

As cores têm significados devido à maneira como nossos cérebros são treinados no desenvolvimento inicial. De caminhões de bombeiros a placas de pare, a cor vermelha costuma ser associada a perigo e ameaça.

A cor está em toda parte e as crianças percebem. Essas descobertas têm implicações importantes para a indústria de brinquedos e para a criação de ambientes de aprendizagem ideais.

Para bebês e crianças pequenas, entender as cores é um bloco de construção essencial que usarão para aprender em todas as áreas da vida. Portanto, quando se trata de projetar espaços infantis, a cor é um dos elementos mais importantes a se considerar. A cor não apenas desempenha um papel importante na estética geral de um espaço, mas também pode impactar o humor, o bem-estar emocional, a produtividade, o aprendizado e o comportamento de um indivíduo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **A Alegria de Ensinar**. São Paulo: Ars Poetica,1994.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, Debates, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. RCNEI – **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil** – Brasil:1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2001, vol.1,2 e 3.

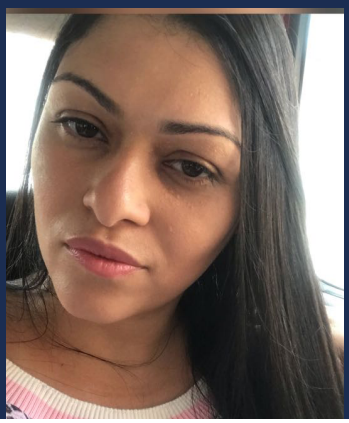
DANGER, Eric P. **A cor na comunicação**. Rio de Janeiro: Fórum, 1973.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 4.ed. São Paulo: Edgard Blucher, 1990.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

HELLER, E., **A Psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão.** 1 ed. São Paulo: G. Gili, Ltda, 2016.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO



PRISCILA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUZA
Professora na Rede da Prefeitura de SP. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização.

RESUMO

As práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas com a relevância de observar o desenvolvimento da criança em seu momento de alfabetização, para não frustrar ou matar o sentimento de prazer ao ouvir uma história contada, e ações devem ser respeitadas quando falamos em despertar o gosto pela leitura em crianças pequenas: elas possuem o direito de apenas explorar o livro e suas imagens; direito de pular páginas, criando uma nova história com figuras que lhe chamou atenção; o direito de pedir para reler, já que ao reler a criança imagina, acrescenta e recria os personagens; o direito de ler a qualquer momento, na sala de educação infantil o acesso aos livros é muito importante para que as crianças possam explorá-los quando desejar e o direito de ler em voz alta, ou calar, pois a leitura é companhia. Com as novas tecnologias, surgem novos símbolos e siglas, mas com a internet a leitura também é estimulada pelas razões da comunicação, abrindo assim, novos recursos para o acesso a materiais impressos que hoje podem ser encontrados digitalizados.

Palavras-chave: Alfabetização; Lúdico; Leitura.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata sobre o tema: Jogos e brincadeiras na educação, á qual pertence á linha de pesquisa: Didática, teorias de ensino e práticas escolares. É importante compreendermos que o lúdico é caracterizado pelas brincadeiras, jogos e brinquedos, e estes três elementos possuem a mesma finalidade ao proporcionarem a diversão e o prazer, porém são três elementos com significado distintos. A brincadeira é o lúdico em ação e por meio do brincar a criança tem a possibilidade de interagir com o meio, utilizando diversas habilidades, como por exemplo, habilidade corporal e manual, manifestando sua criatividade e imaginação. O jogo por sua vez, pode ser visto como o resultado de um sistema de regras e um objetivo á ser alcançado. Já o brinquedo é um objeto utilizado como um suporte da brincadeira, colocando a criança diante de reproduções da realidade, ou seja, o brinquedo proporciona á criança um substituto dos objetos reais para que a mesma possa manipulá-los.

O mesmo ocorre com a alfabetização e o letramento, ambos são conceitos diferentes, porém interdependentes. A alfabetização é um processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade

de ler e escrever, e o letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais nos mais variados contextos, sendo assim, a questão de pesquisa que se pretende responder é a seguinte: De que maneira o lúdico favorece o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A hipótese desta pesquisa é que provavelmente o lúdico seja capaz de promover um ensino e uma aprendizagem significativa diante da alfabetização e do letramento, porque ao utilizar jogos e brincadeiras como recursos auxiliadores do ensino e da aprendizagem, a aula se torna mais agradável e interessante, além das crianças se apresentarem de maneiras entusiasmadas, focando a própria atenção em cada detalhe da brincadeira ou do jogo, proporcionando então o prazer e provocando o desejo em aprender.

Desta forma o objetivo geral, deste trabalho é analisar o processo da alfabetização e do letramento por meio do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos são os seguintes: Conhecer os conceitos de alfabetização e letramento para a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética; Identificar o ensino por meio do lúdico no processo de alfabetização e letramento; Apresentar propostas efetivas como uso de jogos e brincadeiras para o processo de alfabetização e letramento.

Assim sendo este trabalho se justifica porque a alfabetização e o letramento são cruciais para a formação de um indivíduo perante a sociedade. Mas ser apenas alfabetizado não é o suficiente, é essencial ir além e dominar a leitura e a escrita nos diversos contextos sociais, então, a partir disso fomos tentadas ao tema, onde teremos a possibilidade de obter conhecimentos de como alfabetizar e letrar com o uso da ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este estudo trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfico e com pesquisa de campo com bases nos seguintes autores: Magda Soares, Arthur Moraes e Adriana Feldman. O trabalho será composto por três seções que estarão estruturadas da seguinte forma: Na primeira seção abordaremos sobre a alfabetização e letramento na aquisição do Sistema de Escrita Alfabética; na segunda apresentaremos a respeito do lúdico na alfabetização e na terceira e última seção proporemos uma experiência real com jogos na alfabetização e letramento.

ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Para que um cidadão se realize profissionalmente, ele precisa saber ler, pois será a partir desse conhecimento que ele terá estímulo para estender esse objetivo aos seus filhos, e consequentemente, terem um futuro melhor financeiramente. Ler para a criança é um ato de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale ás crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras.

Letramento é acontecimento, é o pensamento que surge, inexplicável, para viver e pensar o letramento. O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Letrar é inserir a criança no mundo letrado e seus diferentes usos na sociedade. O letramento vem da cultura e muitas crianças já chegam á escola com conhecimento informal

absolvido no seu dia-a-dia. Cabe a escola despertar na criança o gosto de ler e emocionar-se com as histórias lidas e fazer dos personagens seus parceiros. Aproximando a criança da escrita e os encantamentos que ela proporciona.

Evidentemente que para se consolidar a leitura de forma significativa é necessária uma aliança com as outras áreas de formação do sujeito, uma delas é investir na formação do professor para aprimoramento na sua área de conhecimento, com o reforço da leitura tornando-os leitores fluentes e críticos para que gerem outros leitores atuantes, este é um dos grandes desafios a serem superados. A instituição escolar é o local que deve propor e possibilitar a aquisição de novos saberes, garantir um processo de aprendizagem significativo em todas as disciplinas, visando despertar o desejo de aprender, intimamente ligado com a capacidade de leitura.

A sociedade passa por evoluções tecnológicas de informação, mas o instrumento necessário para acompanhar estas mudanças sociais é a leitura em seu amplo sentido, já que a participação nesta realidade acontece quando somos sujeito históricos capazes de registrar o passado, projetar o futuro e realizar conquistas no presente para um mundo melhor. A leitura deve ser um convite ao mundo da fantasia, pois é uma aprendizagem adquirida para a vida inteira, transcendendo as letras. A observação diária do professor em sala de aula, adequando o desenvolvimento cognitivo de cada aluno que irá estimular este aluno para o mundo da leitura.

A literatura é um dos caminhos para o mundo da imaginação, algo além da vida real, pois possibilita o mergulhar em diversos mundos através das histórias. É preciso o interesse pelas palavras, isso pode ser desde muito cedo, através das músicas e conversas ouvidas dentro do ventre materno, quando embalada com canções de ninar, ou nas conversas com a família ao compartilhar histórias e experiências, não podemos esquecer de que somos narrativos. O ser humano é fonte inesgotável de história e por isso de leitura. O processo de leitura faz parte das competências cognitivas, sociais e culturais e para se ler bem é necessário o interesse para as narrativas em geral. A escola e a família possuem o papel de estimular este fascínio.

E a criança que se apresenta no nível silábico, já tem consciência que a escrita representa a fala, mas, percebe apenas a sonoridade das sílabas. O silábico sem valor sonoro, tem a capacidade de perceber a quantidade de sílabas pronunciadas na palavra. E o silábico com valor sonoro, consegue perceber a quantidade de sílabas pronunciadas na palavra e sua relação sonora, seja na vogal ou na consoante. Buscar despertar na criança o fascínio pela fantasia do mundo de ficção é um desafio para todo educador. Particularmente quando se trabalha com crianças pequenas, cujas competências para agir, interagir e modificar seu ambiente têm sido cada vez mais estudado.

O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. Nas interações com outros em seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam saberes e ao mesmo tempo que os modificam. Daí a importância das crianças terem amplas oportunidades de exploração e conhecimento da leitura, como fonte de prazer e cabe ao professor proporcionar este momento de amor pela leitura.

Aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar

de cada pessoa que não pode ser atribuído á maturação orgânica, mas á sua experiência positiva e prazerosa. A prática da leitura como algo diário torna-se hábito, praticando assim o escutar, imaginar e o recontar. Quando a criança leva para casa o relato de um conto de forma espontânea, divertida, inteligente, representa um passaporte para a família assegurar-se de que o cotidiano da criança é mágico, cheio de descobertas e de demonstrações de prazer.

A leitura e a análise de histórias proporcionam para criança á oportunidade de fazer sentido do texto e de experimentar a construção conjunta, vivenciando processos onde aspectos linguísticos e afetivos da maior importância são acionados em decorrência do próprio ato de contar história, onde as pessoas ficam em geral próximas umas das outras, trabalhando temas como: perdas, frustrações, medos, etc. Já a criança que se encontra no nível silábica alfabética, já sabe que as sílabas tem mais de uma letra, mas ainda não sabe representar todos os sons pronunciados. E no caso do nível alfabética, a criança já tem conhecimento de como funciona o sistema de escrita alfabética, mas possui alguns erros ortográficos e gramaticais. Lembrando que esse é o nível final do processo de alfabetização.

De acordo com Ariés (1981), para um acompanhamento ao nível de hipótese de escrita em que o aluno está, é necessário diagnosticá-lo constantemente por meio da sondagem. Ressaltamos que a sondagem deve ser realizada individualmente, através de um ditado de diversas palavras, á qual não precisam ser de caráter complexo, isto é, palavras árduas e de acordo com as pesquisas este ditado deve seguir ordens numéricas em cada palavra referente a sílabas, que devem ser: polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba, é fundamental incluir uma frase no final do ditado, utilizando alguma palavra que já tenha sido ditada e escrita, a leitura da criança é indispensável e é crucial que seja uma leitura em voz alta.

Já o letramento é utilizado como uma ferramenta de aquisição, sendo uma das habilidades básicas necessárias, para que ele se adapte adequadamente em sua cultura. Surgiu então o termo letramento funcional ou alfabetização funcional, por causa de termos de habilidades indispensáveis para que o indivíduo “Funcione” adequadamente em um contexto social. É fundamental compreendermos que o conhecimento das letras e seus respectivos sons, são vistos como um meio á qual guiará para o letramento, então, letrar coloca a criança no mundo letrado, onde a criança possuí capacidade de utilizar o uso da leitura e da escrita na sociedade.

De acordo com Hoffmann (1991), o letramento trás duas dimensões, que são, a dimensão social e a dimensão individual. Na dimensão Social ele é visto como um fenômeno cultural e a dimensão individual, o letramento é um âmbito pessoal. Mas para que seja possível a compreensão delas, é necessário que faça um estudo de outras duas vertentes que fazem parte desse processo: a leitura e a escrita, de forma simultânea. Uma pessoa que é alfabetizada não significa que necessariamente ela é letrado. Alfabetizado significa que a pessoa já sabe ler e escrever; já o letrado sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as necessidades sociais, ela começa aprender e saber organizar discursos, interpretar e compreender textos e criar reflexões. No ensino permitem que o sujeito utilize à escrita e a leitura nos mais diversos contextos.

Ao conhecer a importância do letramento torna tudo mais fácil e não torna um exercício do aprendizado automático e repetitivo, baseando na descontextualização. A Base Nacional Comum

Curricular BNCC (2017), propõe algumas mudanças para o processo de alfabetização sendo elas:

- A alfabetização deve ocorrer no período de dois anos com o 3° ano como prazo limite.
- O foco principal da ação pedagógica na alfabetização são as especialidades da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.
- O documento da BNCC (2017), mescla na alfabetização a perspectiva construtivista e a consciência fonológica.
- A linguagem é a forma de interação e estabelecimento da centralidade nos textos.
- Os quatros campos de atuação e a proposta de contextualizar as praticas de linguagem.

De acordo com Brasil (2017), a BNCC não traz direcionamento sobre as abordagens que devem ser adotadas, mas existe uma perspectiva que permeia o trabalho: a leitura, a escrita e a fala, ou seja a interação da linguagem que assume o caráter da função social diante do SEA. Estimular a criança, a contar as silabas de palavras e comparar as palavras quanto ao número de silabas, dizer uma palavra menor ou maior que a outra, identificar e produzir palavras que começam com a mesma sílaba, com o mesmo fonema e que rimem, estas são as atividades que promovem a compreensão das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética.

O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

Temos a total convicção de que o brincar em si, seja ele por meio das brincadeiras, dos jogos ou dos brinquedos atrai as crianças e isso é como algo inevitável, á qual oferece a cada criança uma satisfação única, um prazer sem igual. Assim, para Oliveira (1994), a criança age num mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente. O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influencia no processo de ensino-aprendizagem.

Para Khishimoto (2011), a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os desejos e imaginação da criança no ato de brincar. Sendo assim, a educação é de total importância para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, do que é “aprender a aprender”, para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender.

Por conta disso, é possível articular o brincar com o aprender, isto é, utilizar o lúdico como um recurso auxiliador da aprendizagem, fazendo com que ambos caminhem juntos na educação. De acordo com Hoffman (1991), reconheceu o valor educativo do jogo e foi o primeiro a colocá-lo como parte integrante do trabalho pedagógico, sendo assim, é através do brincar que a criança tem a oportunidade de aprender conceitos, regras, normas, valores, desenvolvendo as capacidades cognitivas, motora, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e de inserção social; pois é neste ato que as crianças trazem para suas brincadeiras o que veem, escutam, observam e experimentam, enfim elas costumam trazer para suas brincadeiras tudo aquilo que ocorre e que faz parte do seu dia a dia, sendo relacionados com as diversas questões culturais presentes em seu entorno. De acordo com Vigotsky (1998), a ludicidade pode ser utilizada como forma de sondar, introduzir ou reforçar os conteúdos, fundamentados nos interesses que podem levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado. Assim, o lúdico é uma ponte para auxiliar na melhoria dos resultados que os professores querem alcançar.

Ao aplicar algum jogo ou fazer alguma brincadeira para as crianças que estão prestes a aprender desde a matemática, português, ciências, aprender a ler e escrever e entre outros, o jogo e as brincadeiras trazem algo mais dinâmico, divertido, onde as crianças mostra muito mais interesse de fazer (no caso jogar ou brincar). Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade.

E muita vezes acontece da criança brincar sem ter nenhuma noção que ao mesmo tempo em que ela está brincando ou jogando, ela está aprendendo também. É claro que para isso acontecer vai depender do tipo de brincadeira ou jogo. O lúdico pode contribuir ainda mais com aquelas crianças que possuem características de relaxado, que não querem fazer nada, e ao utilizar uma ferramenta como o jogo, acaba atraindo atenção desses alunos. É possível dar ao aspecto de jogo a exercícios escolares, é o jogo como artifício pedagógico. E o mais interessante é que através do jogo o pedagogo pode explorar a personalidade dos alunos e acabar adaptando o ensino e orientação para eles. É necessário que o professor possa interagir com os alunos, direcionando-os para a aprendizagem, negociando com eles as regras e a familiarização do jogo.

De Erasmo a Basedow, trata-se, para o educador, de controlar o conteúdo do jogo de modo que permita a criança adquirir conhecimentos relevantes naquele momento. Ao pedagogo cabe selecionar entre os jogos disponíveis na cultura lúdica infantil, aqueles cujo conteúdo corresponde a objetivos pedagógicos identificáveis. Sendo de extrema importância ressaltar que para incluir o lúdico na educação, neste processo de ensino-aprendizagem, não é apenas aplicar um jogo ou uma brincadeira e deixar as crianças se divertirem sem que haja mais nenhum outro propósito, além deste. O professor precisa ter total convicção do objetivo qual se pretende alcançar e organizar as brincadeiras ou os jogos de acordo com o conteúdo que será trabalhado, seguindo assim o planejamento elaborado.

Neste caso, daremos ênfase maior para a utilização do lúdico como recurso auxiliador no processo da alfabetização.

Compreendemos que alfabetizar é delicado e não é fácil, pois exige um ambiente incentivador, postura, dedicação, paciência e diversas estratégias didáticas por parte do professor, assim como também exige dedicação, paciência, atenção e concentração dos alunos, pois o mesmo está prestes a aprender as formas e os sons das letras. É fundamental que diante deste processo delicado e árduo, o professor saiba respeitar o tempo de cada aluno, porque nem todos terão o mesmo desenvolvimento, alguns demonstraram sucesso na aprendizagem rapidamente, cedo, alguns ficarão no meio termo e enquanto outros serão tardios. Para todos os alunos (não importa em qual quadro eles se encaixam nesta situação), tudo envolve uma questão de fatores que podem influenciá-los no desenvolvimento da aprendizagem. Ao decorrer desta formação alfabetizadora, por meio da sondagem, o professor obtém a percepção da facilidade e da dificuldade de cada aluno.

Diante de tudo quanto foi discutido até esse momento, podemos dizer que aplicar e utilizar o lúdico no processo da alfabetização, pode favorecer muito ambas partes (professor e aluno), gerando resultados positivos e satisfatórios, até mesmo com os alunos que possuem mais dificuldade, mas para isso, é necessário que o professor pesquise, compreenda os diversos jogos e brincadeiras, como elas podem ser úteis ao ser trabalhadas em sala de aula, conhecendo o objetivo de cada uma e assim por diante. Existem inúmeras atividades lúdicas que podem ser utilizadas na fase da alfabetização, destacaremos algumas delas, como por exemplo: Jogo do Baralho Fonológico; Jogo do Baralho Formar-Palavras; Jogo da Batalha de Palavras; Bingo dos Sons Iniciais; Caça-Letras; Caça-Rimas; Dado Sonoro; Jogo das duas Palavras; Jogo de Letras Atrapalhadas; Mais Uma; Palavra dento de Palavra; e diversos jogos. É recomendado que o professor também usufrua do alfabeto móvel com os alunos.

A seguir, descreveremos um pouco sobre dois desses jogos, estando de acordo com o arquivo Jogos Pedagógicos – MEC, segunda versão.

• Batalha de Palavras – tem como objetivos didáticos compreender que as palavras são composta por unidades sonoras menores; identificar a sílaba como unidade fonológica; segmentar palavras em sílabas e comparar palavras quanto ao número de sílabas. Este jogo é composto por trinta fichas com figuras cujos nomes variam quanto ao número de sílabas, o jogo pode ter apenas dois jogadores ou duas duplas, a finalidade é que o jogador que tiver mais fichas no final do jogo vence. A regra consiste em que as fichas devem ser distribuídas igualmente entre os dois jogadores, estes as organizam de forma que fiquem com as faces viradas para baixo, uma em cima da outra, formando um monte; o primeiro jogador desvira a primeira ficha de seu montinho ao mesmo tempo em que seu adversário também descura uma ficha do montinho dele; o jogador que desvirar a ficha cuja palavra contiver maior quantidade de sílabas ganha a sua ficha e a ficha desvirada por seu adversário; se duas palavras coincidirem quanto ao número de sílabas, cada jogador deve desvirar mais uma ficha do seu montinho até que haja uma diferença quanto ao número de sílabas, nesse caso, o jogador que desvirar a ficha cuja palavra tiver maior número de sílabas leva todas as fichas desviradas na jogada; o vencedor será quem, ao final do jogo, conseguir ficar com o maior número de fichas.

• Bingo dos Sons Iniciais – tem como objetivos didáticos, compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente; comparar palavras quanto as semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais); perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; identificar a sílaba como unidade fonológica; desenvolver a consciência fonológica,

por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras (alteração). São componentes do jogo, quinze cartelas com seis figuras (cada cartela) e as palavras escritas correspondentes às figuras, trinta fichas com palavras escritas e um saco para guardar as fichas de palavras, e o jogo tem o mínimo de 2 e 15 jogadores ou dupla. As regras deste jogo consistem que cada jogador ou dupla de jogadores recebe uma cartela, a professora sorteia uma ficha do saco e lê a palavra em voz alta, os jogadores que tiverem em sua cartela uma figura cujo nome começa com a sílaba da palavra chamada, deverão marcá-la. E por fim, o jogo termina quando um jogador ou uma dupla conseguir marca todas as palavras de sua cartela.

Bom, como podemos perceber os jogos possuem propósitos e variados objetivos a serem alcançados, aplicá-los em sala vai além da diversão, é interessante que o professor procure conhecer a fundo cada jogo, cada brincadeira e, que esteja disposto a ampliar sua didática, experimentando métodos novos em prol de um ensino e de uma aprendizagem de qualidade e de grande significado. Em base nesse estudo, nos fazem enxergar sobre a importância do lúdico estar inserido no processo de alfabetização. O lúdico é de suma importância para o processo de desenvolvimento cognitivo do educando, facilitando a interação no seu meio de convivência com os outros e atendendo os diferentes aspectos do desenvolvimento humano como: físico, mental, social, emocional e espiritual. É considerado um processo educacional. Nesse sentido se faz necessário que educador se sensibilize para despertar a conscientização do lúdico favorecendo o bem-estar e o crescimento das potencialidades de seus alunos, pois está diretamente ligada ao corpo, à mente e à emoção. A aprendizagem requer estímulo, ambiente propício, orientação, mas requer também disposição para aprender, incentivo, compreensão, autocrítica, motivos.

O brincar ajuda o educando a organizar suas ações e realinhar o real. Cabe às escolas não apenas tolerar, mais do que isso, considerar as brincadeiras como espaços essenciais de aprendizado. É preciso que as escolas compreendam a importância do lúdico na formação, não apenas da criança, mas também do educador. (Jogos Pedagógicos – MEC 2° versão)

EXPERIÊNCIA REAL COM JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO

Diante desse estudo amplo sobre o processo de alfabetização por meio da ludicidade, realizamos uma pesquisa de campo que se resume a uma experiência real com jogos com uma turma do primeiro ano do ensino fundamental do Colégio Nova Era.

A turma que participou desta pesquisa era composta por 11 alunos em sua maioria por alunos que estavam no processo de alfabetização e que ainda não compreendiam alguns princípios do sistema de escrita alfabética, tal como o de que há unidades sonoras menores que as sílabas. Aos alunos que já possuíam esta compreensão era necessário consolidar as correspondências grafo fônicas.

O jogo selecionado para esta experiência foi: Bingo letra inicial. De acordo com o arquivo Jogos Pedagógicos – MEC, segunda versão, este jogo tem como objetivos didáticos conhecer os nomes das letras do alfabeto; compreender que as sílabas são formadas por unidades menores; compreender que via de regra, a cada fonema corresponde uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos); identi-

ficar o fonema inicial das palavras; estabelecer correspondência grafo fônica (letra inicial e fonema inicial); comparar palavras que possuem unidades sonoras semelhantes e perceber que palavras que possuem uma mesma sequência de sons tendem a ser escritas com a mesma sequência de letras.

Este jogo é composto por nove cartelas com figuras e palavras faltando às letras iniciais, contem fichas com as letras que completam todas as palavras de todas as cartelas e um saco escuro para colocar as fichas das letras, o jogo tem limite de 4 e 9 jogadores ou dupla. A finalidade é que o jogador que completar primeiro a cartela com as letras que formam as palavras representadas pelas figuras, é o vencedor. A regra consiste em que cada jogador ou dupla recebe uma cartela, um dos jogadores (ou outra pessoa) retira uma letra do saco e diz o nome da letra; os jogadores verificam se estão precisando da letra para completar algumas palavras e, caso alguns deles precise, grita o nome da letra; o jogador recebe o nome da ficha com a letra sorteada e coloca na célula correspondente á palavra; nova letra é sorteada e o jogo prossegue até que uns dos jogadores completem sua cartela.

O repertório de palavras do jogo pode ser: gato, pato e rato; cola, bola e mola; tela, vela e sela; cão, mão e pão; meia, veia e teia; panela, janela e canela; faca, jaca e maca; rolha, folha e bolha; e por fim, carro, jarro e barro.

No dia em que aplicamos está experiência em sala de aula, tivemos que fazer uma sondagem para obter uma ideia de como os alunos se encontravam nas hipóteses de escrita, analisando cada detalhe e usufruindo de cada informação que nos foi dada pela professora da turma. Como o jogo tem um limite de jogadores até mesmo pela quantidade de cartelas oferecidas, temos em vista que a maneira pela qual a turma foi organizada foi bem sucedida. Como a sala é composta por onze estudantes, separamos então nove alunos para que cada um completasse a cartela que lhe foi entregue individualmente, sendo que um aluno ficaria responsável pelo saco escuro sorteando as letras e o outro atribuiu outra função á qual explicaremos mais adiante.

Ao conversar com a turma, percebemos o entusiasmo de cada criança quando souberam que por um instante iriam “brincar”, mas que na verdade estariam aprendendo brincando. Inicialmente com delicadeza fomos lendo em voz alta as regras do jogo e discutindo com os alunos como ele funciona, na medida em que fomos lendo. Mas mesmo ao decorrer do jogo, algumas crianças se apresentaram com dúvidas referente às regras e sutilmente lemos novamente o texto que as explicitava, mostrando aos alunos que é necessário compreendermos e aceitarmos as regras. É importante destacar que esse procedimento contribui para uma melhor interação entre as crianças e para que elas se familiarizem com este gênero textual.

Além disso, durante o jogo foi necessário à nossa mediação para que os estudantes conseguissem estabelecer as correspondências grafo fônicas, essa mediação foi essencial principalmente com aqueles alunos que não dominavam os princípios do sistema de escrita alfabética. Esse auxílio foi proporcionado por meio de dicas e de referências explícitas a outras palavras que se iniciavam com o mesmo som, utilizamos como exemplo os nomes das crianças.

Quando um dos alunos se manifestava, pois havia terminado e que no caso seria o vencedor, teve sua cartela conferida por um outro aluno que foi escalado para esta função, pois ele já se encontrava em um nível de escrita mais avançado e a medida em que o aluno conferia, se houvesse

necessidade ele nos acionava e nós auxiliávamos para conferir. Houve dois momentos em que dois alunos se precipitaram dizendo que haviam terminado, mas ao terem suas tabelas conferidas algo estava incorreto e precisava ser ajustado, partir disso fomos alertando as crianças sobre a importância de elas mesmas analisarem suas cartelas antes mesmo de dizerem que terminaram, desta forma elas mesmas com um olhar atento conseguem observar e identificar se á algo errado, para então arrumar o que deve ser arrumado e dizer que terminaram para que o outro aluno confira.

Enfim, ao aplicarmos este jogo como atividade lúdica no processo de alfabetização, adquirimos a percepção de que além de proporcionar o prazer, houve também um aumento gradativo no interesse das crianças, o que consequentemente contribuiu de maneira eficaz para a assimilação do conteúdo.

Apesar da maioria dos alunos não dominarem os princípios do sistema de escrita alfabética e os mesmos terem apresentado uma dificuldade maior, temos em vista que trabalhar este jogo favoreceu muito para uma aprendizagem significativa promovendo a compreensão dos respectivos princípios do SEA, através do estímulo á qual o jogo em si proporcionou.

E diante desta experiência realizada com a turma do primeiro ano, podemos afirmar que por meio das diversas brincadeiras e jogos que se englobam no pedagógico, faz com que a aula se torne mais atrativa, mais divertida e prazerosa e aprender desta maneira é muito melhor, os resultados são gerados com mais facilidade além de mais rápidos, então, é extremamente importante levar o lúdico em consideração quando o professor estiver desenvolvendo seu planejamento, principalmente quando o conteúdo á ser trabalhado seja a respeito da alfabetização. Pois o lúdico não se resume somente ao ato de brincar, ele não se limita só á isso, isto é, a ludicidade também está envolvida ao ato de ler e apropriar-se da literatura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, observa-se que não podemos abrir mão do ensino por meio da ludicidade, pois é por meio do lúdico que o conhecimento chega as crianças tão pequenas. Com a literatura infantil, desenvolvemos a imaginação, a criatividade e o cognitivo mesmo quando as crianças não são alfabetizadas. Não podemos esgotar um assunto tão vasto e rico como a leitura na educação infantil, mas levantar reflexões e apontar alguns caminhos para este resgate como tema principal nas escolas, que ficou em segundo plano, momento de distração no cotidiano de milhares de crianças.

Nós educadores devemos repensar nossas práticas e promover, no cotidiano escolar a discussão sobre a pluralidade cultural do povo brasileiro, por meio das atividades de leitura, com objetivo de ampliar a formação do profissional da educação, no que se refere com a indicação e leitura de livros adequados para cada uma das diferentes faixas etárias. Acredita-se, que pode realmente levar muitas crianças a ampliar e educar seus olhares para a leitura e para a arte (literatura), a se transformar em leitores plurais, em cidadãos mais preparados para a vida em sociedade que acima de tudo, esteja de mente aberta e disponível para aprender com as possibilidades de leitura de mundo e de vida que uma criança pode ensinar, construindo esse conhecimento por meio da leitura de bons livros e com professores bem preparados para atividades diárias no espaço escolar. A escola deve ser o local do

saber e do bem, a construção da cidadania crítica e ativa demanda conhecimento, reflexão, analise, discussão, prática de intervenção na realidade.

O professor deve ter uma boa dose de ousadia, devemos construir o conhecimento escolar a partir da realidade, estabelecendo relações entre textos e contextos, exercitar a escrita e o diálogo, provocar reflexões e questionamentos, motivar a criatividade dos educandos, tendo consciência de que compreender o mundo exige compreender o lugar e a sociedade que se vive. A educação em parceria com a leitura abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe**. História Social educação**. Rio de Janeiro. LTC, 1981.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia.** Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular:BNCC. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Resolução CN/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

KSHIMOTO, Tizuco M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5ª Edição. São Paulo: Cortez,2001.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. **A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso**. 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **"Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem."** São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988._____. **O desenvolvimento psicológico na infância** (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

REGIANE MESSIAS DA SILVA
Graduação em Educação Artística pelo Centro Universitário de São Paulo UNIMES (2007); Graduação em Pedagogia na Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e institucional pela Universidade Cândido Mendes (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Prof. Vicente Matheus, na Prefeitura Municipal de São Paulo e Vice-Diretora na E.E Prof. Jamil Pedro Sawaya - Leste 4, da Rede Estadual de Ensino.

RESUMO

O lúdico na educação infantil tem sido um dos instrumentos que fomentam um aprendizado de qualidade para a criança, a partir das técnicas que promovem o desenvolvimento das habilidades fundamentais nesse processo. Nesse sentido, o artigo tem a finalidade de refletir sobre jogos que conduzam a inserção da criança e das atividades lúdicas no contexto da educação infantil e os reflexos dessa prática em seu desenvolvimento. A criança brinca para entender o mundo, assim aprende a falar, ouvir, representar, inventar, imitar, negociar, imaginar, ou seja, aprende a respeitar as opiniões do outro, a expor suas ideias, tomar decisões, fazer escolhas e resolver conflitos. Diante da importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, apresentamos como o brincar pode ser concretizado numa escola de Educação Infantil e como os jogos estimulam o raciocínio, memória, e a coordenação motora da criança. Vivemos uma época em que a tecnologia avança aceleradamente, inclusive na educação, mas as atividades lúdicas não podem ser esquecidas no cotidiano escolar; porque a alternativa de trabalhar de maneira lúdica em sala de aula é atraente e educativa.

Palavras-chave: Jogos; Educação Infantil; Socialização; Memória; Raciocínio.

INTRODUÇÃO

Quando abordamos assuntos relacionados à Educação Infantil, sabemos que estamos trabalhando com a faixa etária de zero a cinco anos de idade, que compreende a primeira etapa da educação básica.

Por meio das brincadeiras as crianças desenvolvem saberes, resolvem conflitos, experimentam sensações, lidam com diferentes sentimentos e aprendem a conviver e a cooperar com um grupo, sendo que a mesma linguagem natural da própria criança. Na construção dos conhecimentos é importante que a criança se faça presente na escola desde a Educação Infantil para que o aluno possa desencadear todo o processo de aprendizagem, comunicando e se expressando por meio de atividades lúdicas.

A aceitação e a utilização de jogos e brincadeiras como uma estratégia no processo de ensinar e do aprender têm ganhado força entre os educadores e pesquisadores, por considerarem, em sua grande maioria, uma forma de trabalho pedagógico que estimula o raciocínio e favorece a vivencia

de conteúdos e a relação com situações do cotidiano.

Por meio de jogos e brincadeiras as crianças passam a compreender e a utilizar convenções e regras que serão empregadas no processo de ensino e aprendizagem, sendo que essa compreensão favorece sua integração num mundo social bastante complexo e proporciona as primeiras aproximações com futuras teorizações.

> Para Vygotsky, a criança realiza aquilo que gosta, mas aprende a se submeter a regras, que fazem com que ela renuncie a uma ação impulsiva. Esse exercício favorece o desenvolvimento do controle emocional do respeito ao outro, da vida social (apud. MOREIRA E ANDRADE, 2008, p. 69).

Segundo Piaget, os jogos coletivos são paradigmáticos para a moralidade humana. Representa atividades interindividual necessariamente regulada por certas normas que, embora geralmente herdadas das gerações anteriores, podem ser modificadas pelos membros de cada grupo de jogadores, fato este que explicita a condição de legislador de cada um deles.

O brincar e o jogar na Educação Infantil, devem ser visto como uma estratégia e deve privilegiar o ensino dos conteúdos da vida cotidiana, tendo o brincar um lugar de destaque no planejamento pedagógico.

HISTÓRIA DO JOGO

O jogo é conhecido desde nossos antepassados, mas com tempo ele passou a ser visto de maneira diferente, psicólogos, filósofos, matemáticos e outras áreas como Antropologia, Sociologia, Linguística e História, mais precisamente nos anos 60 gerando estudos interdisciplinares e trazendo um campo imenso de resultados que conseguimos por meio do jogo.

Apesar de o jogo ser desenvolvido há muito tempo, só nos anos 70 foi visto de maneira diferente, estimulado por Piaget e sua obra “A formação do símbolo da criança” (1978), destinado a pesquisadores e professores interessados em compreender o jogo infantil.

Segundo Kishimoto, o significado atual do jogo, incluindo a função lúdica e a pedagógica, elaborada a partir da doação do jogo por Froebel, nos jardins-de-infância, mostra o papel da pedagogia froebeliana nesse campo. Posteriormente, psicólogos investigam sua função no psiquismo infantil, na constituição de processos interiores e nas manifestações da conduta infantil.

Azevedo (1993) afirma que os jogos permitem a colocação de problemas, favorecem a criatividade e a elaboração de estratégias de solução. Para ela, os problemas colocados pelos jogos se constituem num fator de desafio e desequilíbrio, que instigam a criança à ação, à busca pela superação dos desafios.

O PAPEL DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS

Desde os primeiros anos de vida, os jogos e as brincadeiras são nossos mediadores na relação

com as coisas do mundo. Por meio do jogo, aprendemos a nos relacionar com outras pessoas. Por esse motivo, o jogo tem um papel de destaque na Educação Infantil, há uma interação com o meio e com o outro que ajuda no crescimento e amadurecimento da criança. Os jogos e as brincadeiras possuem aspectos fundamentais para a aprendizagem racional e emocional.

Para Vygotsky (1995) a identidade da pessoa se constrói na interação social, no jogo a maioria das vezes acontece de forma coletiva, mas também pode acontecer de forma individual.

No jogo a criança aprende as regras, aprende solucionar problemas, a exprimir o imaginário e a construir a sua personalidade.

O jogo tem um papel muito importante nas áreas de estimulação na educação infantil, pois propicia situações que, podendo ser comparadas a problemas, exigem soluções vivas, originais, rápidas. Nesse processo, o planejamento, a busca por melhores jogadas, a utilização de conhecimentos adquiridos anteriormente propiciam a aquisição de novas ideias, novos conhecimentos, habilidades e atitudes. Investigação, tentativa e erro, levantamento e checagem de hipóteses são algumas das habilidades de raciocínio lógico que estão envolvidas no processo de jogar, a função do jogo no desenvolvimento infantil remete a transformação dos espaços e dos objetos de lazer, é no jogo e pelo jogo que a criança torna-se capaz de atribuir significados diferentes aos objetos.

O jogo desenvolve sua capacidade abstração e começa a agir diferente no que vê, mudando sua percepção sobre os objetos, a criança quando joga ela está num mundo imaginário, no jogo ela não se preocupa com a aquisição de conhecimentos ou qualquer habilidade.

Para Piaget (1981), o jogo representa a predominância da assimilação sobre a acomodação, é uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade da criança sem limitações, assim a imitação, o desenho e a linguagem contribuem para a construção da representação pela criança, constituindo atividades essenciais nessa fase.

O jogo e brincadeira facilitam a apreensão da realidade é muito mais um processo do que um produto, por meio dele a criança percebe como se dão as relações humanas, explora e desenvolve noções sobre o mundo físico, estabelecendo novos significados, e amplia sua percepção do real. Brincando e jogando a criança desenvolve seu senso de companheirismo, aprende a entender que existem regras para ganhar e perder, e esperar por sua vez.

Piaget (1998) acredita que os jogos são essenciais na vida da criança. 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. O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu.

> Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem a todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais e que, sem isso, permaneçam exteriores à inteligência infantil. (Piaget (1998, p.160)).

CARACTERÍSTICAS DOS JOGOS

Huizinga (1951) aponta como características do jogo: o prazer, a liberdade, o caráter não sério, a separação dos fenômenos do cotidiano, o caráter fictício ou representativo e sua limitação no tempo e no espaço.

Mais recentemente, Christie (1991) discute as características do jogo infantil, apontando pesquisas atuais que o distinguem de outros tipos de comportamentos.

A não literalidade: são as brincadeiras que se caracterizam por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. O sentido habitual é substituído por um novo.

São exemplos de situações em que o sentido não é literal o gatinho de pelúcia servir como filhinho e a criança imitar o irmão que chora;

Efeito positivo: o jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos dos prazeres ou da alegria, entre os quais o sorriso, pois quando a criança brinca livremente demonstra muito prazer por meio do sorriso, ou seja, esse processo mostra inúmeros resultado positivo aos aspectos corporais, moral e social da criança;

Flexibilidade: as crianças estão mais dispostas a ensinar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de brincadeiras que em outras atividades não recreativas. Assim brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação;

Prioridade do processo de brincar: enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos;

Livre escolha: o jogo infantil só pode ter essa característica e nomeação, quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário, é trabalho ou ensino;

Controle interno: no jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos.

OBJETIVOS DOS JOGOS

Os jogos e as brincadeiras estão presentes em todas as fases da vida dos seres humanos, tornando especial a sua existência, o lúdico acrescenta um ingrediente indispensável no relacionamento entre as crianças, fazendo com que a mesma conheça a si mesma e interaja com o próximo. Sabendo que o jogo é reconhecido como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades, trabalhando também o desempenho dentro e fora da sala de aula.

Em muitas unidades escolares, os professores encontram dificuldades em compartilhar conhecimentos, que poderiam ser enfatizados com a prática dos jogos inseridos numa perspectiva, na qual os educandos poderiam desenvolver seus conhecimentos. Assim tornando o jogo não só uma questão de regras, mas sim podendo contribuir para a infância e seu crescimento.

Crianças, quando vão às escolas pela primeira vez, geralmente se traumatizam e acabam

chorando por dias seguidos, devido à separação das coisas e pessoas. Acham que por estarem na escola, em um ambiente fechado, perdem toda liberdade que tinham em sua casa. Com o passar dos dias, acabam por se acostumar com o ambiente, arrumam amigos e se dedicam no que melhor sabem fazer: brincar, quando lhes é permitido (FREIRE, 2002).

É preciso entender que nesse período atividades como jogos são fundamentais para uma adaptação, pois a criança sai do seu ambiente familiar e entra num ambiente novo, em que não conhece ninguém e tem muitas crianças. A função do brinquedo é permitir o desenvolvimento da criança na apreensão do mundo e em seus conhecimentos.

Para tanto, esse brinquedo pode ser escolhido voluntariamente e vai atingir sua função lúdica quando propiciar prazer, diversão ou até mesmo desprazer, fazendo com que a criança se adapte e ganhe sua confiança através de jogos e brincadeiras.

O jogo quando se relaciona com o faz de conta, leva a criança a apresentar a ideia de desenvolvimento humano a partir das ações. Por isso brinquedos e jogos escolares são recursos voltados ao ensino que desenvolvem e educam de forma prazerosa com os objetos, o desempenho da ação sensório-motora e troca na interação, em um contexto diferenciado.

O jogo é muito importante para todas as crianças, melhorando o desenvolvimento das mesmas, ajudando com a autoestima e motivando-as a aprender de maneira saudável, permitindo que as mesmas se interessem pelo processo de ensino aprendizagem.

As crianças da educação infantil têm dificuldades de assimilar e acomodar ensinamentos de maneira tradicional e é por meio dos jogos e brincadeiras que se desenvolvem melhor.

O PAPEL DO PROFESSOR

Segundo Bowl (1911), Froebel introduz o brincar para educar e desenvolver habilidades infantis. O brincar permite o estabelecimento de relações entre objetos culturais e a natureza, unificados pelo mundo espiritual.

Froebel concebe o brincar como atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, e os dons ou brinquedos contribuem para as atividades infantis.

Uma das tarefas mais importantes do professor é a criação de espaços e tempos para os jogos. O professor deve organizar os espaços de modo a permitir as diferentes formas de jogos, de modo que as crianças que estejam realizando um jogo que exige maior concentração, não sejam atrapalhadas por aquelas que realizam atividades de movimentos.

Para Froebel (1912), a função da educação infantil se reflete no brincar considerando “a fase mais importante da infância” do desenvolvimento humano, neste período por ser a auto ativa a representação do interno, a representação de necessidades e impulsos internos.

O professor necessita ter uma atitude ativa sobre as crianças, atitude de observação que permitirá conhecer sobre as crianças com quem trabalha. Necessita estar atento à idade e às capa-

cidades para selecionar os materiais. O papel do professor é um facilitador das brincadeiras, sendo necessário mesclar momentos em que orienta e dirige o processo.

O material deve ser suficiente tanto quanto à quantidade como pela diversidade. Lembrando sempre da importância de respeitar e propiciar atividades que favoreçam a criatividade das crianças.

Muitas vezes o professor não percebe a seriedade e a importância dessas atividades para o desenvolvimento da criança, deixando de observar e acompanhar sua evolução.

Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo a impor uma obediência, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno.

Mostrar interesse e participar das atividades junto com as crianças é um modo de estimular a imaginação e serve de modelo para elas.

A criança que brinca sempre com determinação auto ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros, diz Froebel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de pesquisa bibliográfica sobre o assunto, pudemos observar a importância do jogo na educação infantil. Descobrimos que os jogos eram valorizados mesmo antes do século XVIII, porém só nesta época que passou a ser visto de uma forma diferente, pois as crianças já estavam sendo vistas diferentes e foram surgindo várias pesquisas a partir do desenvolvimento da criança.

No jogo são desenvolvidos vários aspectos: o desenvolvimento motor, desenvolvimento lógico, a socialização, a interação, a maneira de formular, confrontar e comunicar suas próprias ideias.

É por meio do jogo que as crianças têm a facilidade de se desenvolver, brincando e aprendendo.

Descobrimos também a diferença do jogo e da brincadeira através das regras do jogo e como elas são importantes para o desenvolvimento crítico da criança, à maneira de se colocar e expor suas ideias.

Observamos que o professor deve estudar pesquisar e planejar a maneira de aplicar o jogo, respeitando o espaço e o tempo de cada criança, sendo que antes de começar o mesmo ela deverá aceitar e querer jogar, deve também entender as regras antes de começá-lo.

Devemos aproveitar esse período importante que é a educação infantil, em que as crianças têm a curiosidade de aprender e descobrir, para ensiná-los de maneira que os envolvem sem que os mesmos percebam nossa real intenção que é educar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1997/ livro: A criança e o número.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1997.

_____. MEC/SEF. Referenciais para Formação de Professores. Brasília, dezembro de 1998.

_____. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

FROEBEL, Friedrich. **The education of man**. Trad. Hailmann, W.N. Nova York: D. Appleton, 1912.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. et al. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2009.

MOREIRA E ANDRADE, Questões do cotidiano Educacional, Cuiabá, 2008.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. Jogos de matemática de 1º a 5º ano. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOTSKY, L. A formação Social da mente. trad. de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A INFLUÊNCIA DA TELEVISÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ROGÉRIO TAMURA KETELHUT
Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Bacharel em Letras em Língua Portuguesa e Inglês pela FMU. Professor de Educação Básica na Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Fora evidenciado que, nos últimos anos, as imagens apresentadas para as crianças são cada vez mais violentas, especialmente os desenhos de ação. Necessariamente, observado e discutido em ambiente escolar. Professores relatam que as crianças imitam a violência que assistem na televisão. Desta forma, o objetivo do presente instrumento é analisar a influência de programas televisivos representativos em conotação violento/agressivo no que tange o desenvolvimento infantil. Os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. Sobre as considerações sobre o desenvolvimento infantil no que tange a influência de eventos/fatores devemos levar a natureza multifatorial das mesmas, ou seja, a correlação e até mesmo a corroboração. Sendo assim, em determinado contexto sociocultural almeja-se atuação de determinado indivíduo para o bem desenvolver de si próprio, quanto dos outros.

Palavras-chave: Programas televisivos; Desenvolvimento Infantil; Educação; Agressividade.

INTRODUÇÃO

É evidenciado que, nos últimos anos, as imagens apresentadas para as crianças são cada vez mais violentas, especialmente os desenhos de ação.

Necessariamente, observado e discutido em ambiente escolar. Professores relatam que as crianças imitam a violência que assistem na televisão.

O que de certa forma, corrobora com os achados de Bandura (2017) quanto à imitação da ação derivada do comportamento. Todavia, é válido destacar que armas de brinquedo ligadas diretamente à violência são vendidas ativamente a crianças. Desta forma, tais brinquedos estimulam as brincadeiras violentas.

Estudos (TEANINGSIH, 2019) demonstram que o comportamento agressivo em crianças aumenta quando elas assistem a programas de televisão violentos. Porém, esses estudos não representam alguma surpresa para os professores que lidam com esses comportamentos no dia a dia. Em todo o país, professores de crianças pequenas relatam uma mudança perturbadora na qualidade

de seus jogos socio dramáticos.

Em vez de assumirem papéis de faz-de-conta e cenários de imaginação, as crianças estão assumindo o papel das figuras de poder que veem na televisão. Como resultado, elas estão perdendo grande parte do valor intrínseco dos jogos socio dramáticos (PARAMITHA, 2019).

Infelizmente, seria simplista dizer que os pais simplesmente não devem permitir que seus filhos assistam a certos programas de televisão. As imagens são tão disseminadas que as crianças serão expostas a elas por meio de propagandas, brinquedos e jogos com outras crianças, independentemente das regras de seus pais sobre a televisão (EYAL, 2003).

Desta forma, o objetivo do presente instrumento é analisar a influência de programas televisivos representativos em conotação violento/agressivo no que tange o desenvolvimento infantil. Os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002).

E desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados.

A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos.

Na segunda etapa os dados foram coletados. O material disposto do instrumento foi a produção acadêmica da Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humanos.

Na terceira etapa foi utilizada a técnica análise de conteúdo.

DESENVOLVIMENTO

Sobre as considerações sobre o desenvolvimento infantil no que tange a influência de eventos/fatores devemos levar a natureza multifatorial das mesmas, ou seja, a correlação e até mesmo a corroboração.

Sendo assim, em determinado contexto sociocultural almeja-se atuação de determinado indivíduo para o bem desenvolver de si próprio, quanto dos outros.

No estudo do Millenium Cohort, 11 mil crianças foram analisadas quanto ao perfil de espectadores televisivos e foi constatado que a relação entre tempo de televisão apresenta certo risco no aumento no comportamento antissocial (GLOBO, 2013).

Acerca das considerações sobre variáveis, figura-se neste objeto, a influência de atos, comportamentos apresentados televisivamente considerados conotativamente como violentos e de mau grado. Neste ínterim, pode-se interpretar muitas finalidades para tal, porém, a criança pode interpretar de forma realística uma fantasia.

Desta forma, deve-se considerar que mesmo que vivam em um ambiente pacífico, as crianças pequenas que veem violência na televisão ainda podem ser afetadas negativamente por ela, pois

podem ter dificuldade para separar a fantasia da realidade.

Adicionalmente, as crianças pequenas não sabem distinguir comerciais de programas. De fato, os programas de entretenimento que muitas crianças assistem parecem ser comerciais de meia hora para certos brinquedos. Quanto às representações nas dramatizações, as crianças muitas vezes dramatizam cenas assustadoras para ter um sentido de poder e controle sobre uma situação que temem (SALGADO, 2005).

Desta forma, a agressividade, conotativamente, mesmo sem brinquedos de guerra comerciais, podem corroborar para que as crianças muitas vezes façam cenas de batalhas, chegando a criar suas próprias armas. Muito antes de haver programas violentos na televisão, as crianças já gostavam de brincar de monstros e outros jogos assustadores.

Por meio deste tipo de brincadeira, as crianças conseguem trabalhar seus sentimentos relacionados com a agressividade (RODRIGUES, 2001). Necessariamente, seria imitação ou imaginação? Para Pavarino (2005) representar cenas de violência que assistiram na televisão não tem o mesmo valor de uma dramatização, na qual a criança assume o papel e desenvolve um roteiro com outras crianças.

O tempo gasto com a simples imitação tira das crianças o tempo que poderiam passar fazendo dramatizações mais valiosas.

Fonte: http://www.minutopsicologia.com.br/postagens/2015/02/28/violencia-na-televisao-e-comportamento-agressivo/. Acesso em 08 jun 2021.

Tratando-se no desenvolvimento da criatividade e habilidades linguísticas, inerentes ao desenvolvimento humano, a televisão afeta a criatividade e as habilidades linguísticas. As crianças que passam muito tempo assistindo à televisão têm menos tempo para brincar, ler e conversar com outras crianças e adultos.

As habilidades linguísticas podem ser promovidas com a leitura e a participação ativa em conversas a dois e atividades lúdicas (ORJUELA, 1997). Adicionalmente, vale considerar que as crianças identificam-se naturalmente com os papéis poderosos dos super heróis, o que não é total-

mente ruim. As crianças têm pouco poder no mundo que as rodeia e, fingindo ter superpoderes, elas podem reduzir algumas de suas ansiedades temporariamente (NJAINE, 2004).

Contudo, condutas não consideradas adequadas e/ou exacerbadas podem fornecer indícios de quando deve-se procurar ajuda. Sendo assim, notadamente a imitação extrema da televisão, evidenciada quando a dramatização das crianças parecem ser uma simples repetição ou imitação de cenas violentas de desenhos na televisão deve ser investigada. Outro fator importante refere-se aos ferimentos, pois, quando as brincadeiras de guerra extrapolam e se tornam um comportamento verdadeiramente agressivo, torna-se necessário intervenção imediata (SADOCK, 2007).

Sendo assim, a partir da investigação minuciosa das evidências, os pais podem ajudar limitando o número de horas em que os filhos assistem à televisão. Não obstante, ajudando a criança a selecionar programas que sejam apropriados para crianças pequenas e tenham pouca ou nenhuma violência. Assessorando, então, assistindo televisão com seus filhos e discutindo o que veem (CARLSSON, 2002).

Fonte: https://hypescience.com/televisao-causa-problemas-de-comunicacao-entre-pais-e-filhos/. Acesso em 08 jun 2021.

Fonte: https://br.freepik.com/vetores-premium/pai-mae-e-filhos-assistindo-televisao_9288876.htm. Acesso em 08 jun 2021.

Os adultos, necessariamente, podem ajudar as crianças no exercício do pensamento de forma crítica sobre os comerciais. De forma, corroborativa, os pais podem ter grande influência, formulando política sobre brinquedos de guerra para a escola e estimulando outros pais a monitorar o que os filhos assistem na televisão (LOPES, 2006).

Estrategicamente, para lidar com os percalços da apresentação de comportamentos não socialmente condizentes é necessária a discussão do problema em reuniões de equipe, esse é um bom tema para uma reunião de equipe.

Discutir incidentes específicos, em que crianças tenham imitado a violência da televisão, é proveitoso. Pensar em respostas e modos de ampliar as brincadeiras das crianças de maneiras criativas é positivo.

É necessário saber o que as crianças assistem em casa, investigando o teor dos programas para se familiarizar com os personagens e histórias típicas. Assim, podendo intervir de maneira mais efetiva (LISBOA, 2001).

É extremamente importante a proibição da televisão na sala de aula. Não colocar um aparelho de TV na sala de aula de educação infantil, pode influenciar positivamente, pois, no caso de creches onde há um aparelho de televisão na maioria dos ambientes, é estrito o limite específico à programação educativa voltada para crianças pequenas. Concomitantemente, é providencial, a proibição do uso de armas de brinquedo, pois, muitas escolas têm uma política escrita que proíbe as crianças de trazer armas de brinquedo e outros brinquedos de guerra, mesmo para que seja só para mostrar (FERNANDES, 2005).

Contar histórias é notoriamente salutar e compactua para a criatividade e desenvolvimento do pensamento abstrato. Começar contando aos pais como as brincadeiras de seus filhos são afetadas

quando eles assistem à televisão, pode fornecer indícios para o correto direcionamento.

Outra estratégia interessante é o direcionamento escrito para legisladores, descrevendo histórias específicas de comportamentos violentos de crianças que foram causados pela televisão. Desta forma, os legisladores podem promover a regulamentação da programação da televisão infantil. Tornar-se um agente, juntamente com os pais, comunicando-se com a televisão local e os patrocinadores de anúncios quando não gostar do que vê em sua programação, seria uma ótima intervenção (DUARTE, 2006).

Fonte: https://extra.globo.com/noticias/saude-e-ciencia/criancas-que-assistem-tv-por-mais-de-tres-horas-podem-ter--comportamento-agressivo-7942335.html. Acesso em 08 jun 2021.

Para lidar com as crianças, a estimulação da dramatização imaginativa, consiste na não proibição das brincadeiras de guerra ou de super heróis, mas na ampliação e aumento da qualidade das dramatizações, estimulando, portanto, as crianças a representar suas próprias ideias (ESPERANÇA, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que muitas são as concepções acerca do desenvolvimento da criança, estreitamente vinculado ao desenvolvimento infantil. E, é nas relações e incumbências das mais diversas que a criança se apodera das experiências.

Este instrumento versou sobre os possíveis impactos de programas televisivos no que tange o desenvolvimento infantil, com o foco em programas considerados agressivos/violentos. Fora evidenciado que as crianças expostas a programas televisivos agressivos/violentos tendem a interpretar o fantasioso como realidade, tornando-se inerente ao próprio comportamento, considerado por si própria como “correto”.

O campo de estudo é extenso, se considerarmos uma análise multifatorial e respectivas correlações pontuadas neste instrumento. Considerações fazendo o uso da Psicologia atrelada a So-

ciologia e até mesmo no campo de políticas públicas, pode-se tecer considerações que a exposição das crianças ao conteúdo considerado agressivo/violento tende a ser um dificultador no que tange o desenvolvimento infantil, podendo mesmo ensejar comportamentos considerados negativos.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. **Psychological modeling: Conflicting theories**. Transaction Publishers, 2017.

CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. **A criança e a mídia: imagem, educação e participação**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, R.; LEITE, C.; MIGLIORA, R. **Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 497-564, set./dez. 2006.

ESPERANÇA, J. A.; DIAS, C. M. S. **Mídia televisiva e culturas das infâncias: entretenimento e propaganda transformando as concepções e os modos de ser criança**. UNIrevista, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 2. abr./2006.

EYAL, K.; RUBIN, Al. M. **Viewer aggression and homophily, identification, and parasocial relationships with television characters**. Journal of Broadcasting & Electronic Media, v. 47, n. 1, p. 77-98, 2003.

FERNANDES, A. H.; OSWALD, M. L. B. M. **Recepção dos desenhos animados da tv e as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros**. Caderno Cedes, Campinas, v. 25, n. 65, p. 25-41, jan./abr. 2005.

GIL, A. C. et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLOBO. **Crianças que assistem TV por mais de três horas podem ter comportamento agressivo**. Disponível em <https://extra.globo.com/noticias/saude-e-ciencia/criancas-que-assistem-tv-por-mais-de-tres-horas-podem-ter-comportamento-agressivo-7942335.html> Acesso em 25 jul 2021.

LANDIN, K. **Violência na televisão e comportamento agressivo.** Disponível em: <http://www.minutopsicologia.com.br/postagens/2015/02/28/violencia-na-televisao-e-comportamento-agressivo/> Acesso em 25 jul 2021.

LISBOA, C. S. M.; KOLLER, S. H. **Escala de percepção por professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n 1, p. 59-69, jan./jun. 2001.

LOPES, L. C. **A TV aberta brasileira**. Espéculo Revista de Estudios Literários, Universidad Complutense de Madrid, v. 11, n. 33. jul./out. 2006.

NJAINE, K.; MINAYO, M. C. S. **A violência na mídia como tema da área da saúde pública: revisão da literatura.** Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 9, n.1, p. 201-11, s/m. 2004.

ORJUELA, G. M. A. **Efeitos da televisão sobre o comportamento anti-social e pró-social: uma introdução a literatura empírica em psicologia social**. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós graduação em Multimeios, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

PARAMITHA, C.; DHARSANA, K. **The Effect of Albert Bandura Social Cognitive Conservation Using Sociodrama Techniques to Improve Students of Impact and Empathy with Setting Lesson Study of Class X Aph C in SMK Negeri 1 Singaraja**. In: International Conference on Technology and Educational Science. Redwhite Press, 2019. p. 78-84.

PAVARINO, M. G.; PRETTE, A. D.; PRETT, Z. A. P. D. **Agressividade e empatia na infância: um estudo correlacional com pré-escolares**. Interação em Psicologia, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 215-25, 2005.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONKI, B. **Comportamento anti-social: a agressão**. In RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONKI, B. Psicologia Social. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SADOCK, V. A.; SADOCK, B. J. **Compêndio de psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SALGADO, R. G.; PEREIRA, R. M. R.; SOUZA, S. J. E. **Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão**. Caderno Cedes, Campinas, v. 25, n. 65, p. 9-24, jan./abr. 2005.

TEANINGSIH, N. K. H.; SURANATA, K. **The effectiveness of Counseling Social Cognitive With Sociodrama Techniques to enhance other people's Fun Characters through Lesson Study.** In: International Conference on Technology and Educational Science. Redwhite Press, 2019. p. 90-94.

A PSICOPEDAGOGIA E INTERVENÇÕES NOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

ROSANA MONTÓRIO DA SILVA REYES
Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2013); Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Batista de Minas Gerais - IPEMIG (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal e Estadual de São Paulo.

RESUMO

A Psicopedagogia, como área de conhecimento interdisciplinar, tem por objeto de estudo a aprendizagem humana e, tornar-se uma ferramenta de auxílio que poderá delinear alguns caminhos importantes a serem seguidos de acordo com as características próprias de cada criança. Assim, o presente artigo tem o propósito de buscar uma melhor compreensão do processo de aprendizagem frente aos desafios a respeito dos distúrbios de aprendizagem e das possíveis intervenções psicopedagógicas nestes casos. Utilizaram-se para as investigações diversas referenciais teóricas voltadas para esclarecimentos sobre a importância do psicopedagogo, seu trabalho interventivo e preventivo e o seu papel junto ao educando a partir do seu contexto social, cognitivo, psíquico e orgânico. Assim, considera-se a intervenção psicopedagógica um caminho pelo qual o educando pode integrar-se, sendo respeitado a sua individualidade de uma forma global.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Distúrbios de aprendizagem; Intervenções Psicopedagógicas.

INTRODUÇÃO

Considerando que a escola é formadora do ser humano de maneira ampla, a psicopedagogia passa a ter um caráter preventivo e interventivo, visto que, busca competências e habilidades diversas para solucionar os problemas de aprendizagem. Voltada para esse objetivo e pelos muitos desafios que englobam família e escola, percebe-se a importância da intervenção psicopedagógica no espaço educacional.

Têm sido muito acentuados os desafios da educação, sendo que os números e a realidade revelam, claramente, que não tem sido fácil superá-los. Acreditamos que há necessidade de um esforço conjunto, envolvendo profissionais de formações distintas, mas complementares, que possam colaborar para a elaboração de novas propostas educacionais, que melhor se ajustem ao perfil da população a ser educada. (ZORZI apud SCOZ et al, 2003, p.166).

Assim, a psicopedagogia veio trazer pertinente contribuição no enfoque pedagógico, sendo o processo de aprendizagem da criança visto de maneira complexa e abrangente.

BREVE HISTÓRICO DA PSICOPEDAGOGIA

O nascimento da Psicopedagogia ocorreu na Europa no século XX. Porém o ano preciso ainda não é um dado consensual na literatura. Segundo Andrade (2004), ele aconteceu na década de 1920, momento em que se instituiu o primeiro Centro de Psicopedagogia do mundo. Ligado ao pensamento psicanalítico de Lacan, tal centro, de acordo com a autora, fundamentou aquilo que posteriormente foi nomeado de Psicopedagogia Clínica.

Já Bossa (1994) e Masini et al. (1993), por outro lado, apontam que a Psicopedagogia teria nascido no ano de 1946, período em que se deu a criação dos primeiros Centros Psicopedagógicos na Europa.

Conforme Masini et al. (1993), Mauco teria explicado que o termo "psicopedagógico" foi utilizado na nomenclatura desses centros em substituição à expressão "médico-pedagógico", em função dos pais aceitarem com mais facilidade encaminhar suas crianças para consultas psicopedagógicas, do que médicas.

> A Psicopedagogia iniciada nesses centros tinha entre, os seus objetivos centrais, auxiliar as crianças e os adolescentes que apresentavam dificuldades de comportamento (na escola ou na família), segundo os padrões da época, com o objetivo de reeducá-las para o seu ambiente por meio de um acompanhamento psicopedagógico (BOSSA, 1994, p.35).

Tal prática de reeducação consistia em identificar e tratar dificuldades de aprendizagem partindo de ações de medição, de classificação de desvios e de elaboração de planos de trabalho. O conhecimento necessário para tal prática pertencia à Psicologia, a Psicanálise e Pedagogia e o tipo de enfoque predominante era o médico-pedagógico.

No Brasil foi à Argentina a maior influenciadora da Psicopedagogia, a partir dos anos 60, momento em que vários países latinos contavam com governos ditatoriais em seus territórios.

Por essa razão, a Psicopedagogia chegou até nós de forma clandestina, por intermédio de seus exilados políticos.

Igualmente ao que ocorria naquele país, a Psicopedagogia no Brasil também se construiu sob um enfoque médico-pedagógico e com uma natureza mais prática do que acadêmica.

O Brasil já tinha contado com uma iniciativa de trabalho psicopedagógico de cunho mais preventivo, especialmente voltada para a relação professor- aluno. Essa experiência ocorreu, conforme Masini et. al (1993), em 1958, com a criação do Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOPP) da Escola Guatemala, na Guanabara (escola experimental do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ MEC), participando um profissional da Pedagogia e outro da Psicologia. Entretanto, a literatura nos mostra que a finalidade que predominou na história antiga da Psicopedagogia brasileira foi a de atuar nos problemas referentes às disfunções neurológicas ou, mais precisamente, naquilo que foi denominado na época de "Disfunção Cerebral Mínima" (DCM).

No entanto, somente em 1979, após quase vinte anos da efetiva prática psicopedagógica no Brasil, surgiu o primeiro curso de especialização em Psicopedagogia do país, inicialmente chamado

de Curso de Reeducação Psicopedagógica. Ele foi criado no Instituto Sedes Sapientiae (SP) e não era legalmente reconhecido.

> Embora ainda hoje o país mantenha a tradição de formação psicopedagógica nos cursos de especialização, em meados dos anos 2000, a Psicopedagogia brasileira começou a almejar grandes progressos, criando outros tipos de cursos de formação na área (curso superior de curta duração; curso de graduação em Psicopedagogia; curso de mestrado em Psicopedagogia; curso de doutorado em Psicopedagogia), originando em um grande e significativo aumento da produção acadêmica dentro desse campo (FONTES, 2006, p.42).

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

A função do psicopedagogo é intervir como mediador. Assim, essa intervenção deve ser em um primeiro momento preventiva. Esse trabalho preventivo visa prevenir possíveis problemas de aprendizagem e deve ter caráter investigativo. Porém, quando a criança já apresenta dificuldades, faz-se necessário a intervenção. Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo de aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. BOSSA (2000, p.23).

Desse modo, o enfoque psicopedagógico nos distúrbios de aprendizagem passa a compreender os diversos processos de desenvolvimento e também como se processa a aprendizagem de um modo global e os problemas estruturais que intervêm no surgimento dos transtornos de aprendizagem.

O diagnóstico psicopedagógico é um processo contínuo sempre revisável, onde a intervenção do psicopedagogo inicia numa atitude investigadora, até a intervenção.

> É preciso observar que esta atitude investigadora, de fato, prossegue durante todo o trabalho, de fato, prossegue durante todo o trabalho, na própria intervenção, com o objetivo de observação ou acompanhamento da evolução do sujeito. (BOSSA, 2000, p.29).

Faz-se necessário um investigar sobre os problemas encontrados, os reais motivos das dificuldades que, em alguns possíveis casos será de falta de atenção e/ou desinteresse.

Entretanto ao avaliar essas dificuldades encontrarão alguns que necessitam de intervenção psicopedagógica e, em alguns casos, de intervenção psicológica. Por isso, se faz tão necessário a avaliação em busca de diagnósticos e alternativas.

DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

O conceito referente aos distúrbios de aprendizagem diz respeito a problemas amplos, nas manifestações de dificuldades mais significativas de aquisição e compreensão das capacidades do aprender.

No Brasil, foi Lefèvre que introduziu o termo distúrbio como: “síndrome que se refere à criança

de inteligência à média ou superior à média, com problemas de aprendizagem e/ou certos distúrbios do comportamento de grau leve ou severo, associados a discretos desvios do funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC), que podem ser caracterizados por várias combinações de déficit na percepção, conceituação, linguagem, memória, atenção e na função motora".

Sendo assim, crianças que apresentam distúrbios de aprendizagem são especificamente as que apresentam dificuldades de aquisição de matéria teórica, embora apresentem inteligência normal.

Os principais distúrbios são:

Dislexia: falha no processamento da habilidade da leitura e da escrita durante o desenvolvimento. A dislexia consiste em alterações resultantes de limitações sensoriais discretas ou de anomalias na organização dinâmica dos circuitos cerebrais responsáveis pela coordenação vídeo-áudio-motora. Os indivíduos acometidos são portadores de diferenças de aprendizagem específicas, não se tratando, portanto de uma doença e sim de um modo diferente de pensar, não uma incapacidade.

As crianças, quando iniciam a alfabetização, já dominam a linguagem oral, sendo capazes de iniciar o aprendizado da escrita. Entretanto, sabe-se que existem regras mais específicas e próprias da escrita, havendo, então, maiores dificuldades no seu aprendizado.

É importante ressaltar que existe uma combinação dos fenômenos biológicos e ambientais no aprendizado da linguagem escrita, envolvendo a integridade motora, sensório-perceptual e a socioemocional. Além disso, o domínio da linguagem e a capacidade de simbolização também são princípios importantes no desenvolvimento do aprendizado da leitura e da escrita.

A dislexia, por ser uma alteração específica de leitura e de escrita, requer estudos mais aprofundados, por se tratar de um tema complexo. O aprendizado da leitura e da escrita é um marco na vida das crianças, entretanto, muitas destas apresentam dificuldades neste processamento e requerem que os profissionais aprimorem-se sobre este assunto, para que a intervenção seja realizada precocemente.

Etimologicamente, trata-se de um distúrbio de origem neurológica, congênito e hereditário, sendo comum apresentar-se em parentes próximos. As alterações no processamento cerebral têm sido pesquisadas pela Neuropsicologia e Neuroquímica.

Classificação da Dislexia

As classificações da dislexia são:

- Dislexia Disfonética ou Fonológica: caracterizada por uma dificuldade na leitura oral de palavras pouco familiares, que se encontra na conversão letra-som e é, normalmente, associada a uma disfunção do lóbulo temporal.
- Dislexia Diseidética ou Superficial: caracterizada por uma dificuldade na leitura relacionada a um problema visual, cujo processo é deficiente. O leitor lê por um processo extremamente elaborado de análise e síntese fonética. Esse subtipo de dislexia está associado às disfunções do lóbulo occipital.

- Dislexia Mista: caracterizada por leitores que apresentam problemas dos dois subtipos: disfônicos e dietéticos, os quais estão associados às disfunções dos lóbulos pré-frontal, frontal, occipital e temporal.

Quando a dislexia é diagnosticada e tratada precocemente, os impactos emocionais e comportamentais são evitados e a criança consegue suprir suas dificuldades e prosseguir no processo de alfabetização.

No diagnóstico devem-se utilizar procedimentos que possibilitem determinar o nível funcional da leitura, seu potencial e capacidade, a extensão da deficiência, as deficiências específicas na capacidade de leitura, a disfunção neuropsicológica, os fatores associados e as estratégias de desenvolvimento e recuperação para a melhoria do processamento neuropsicológico e para a integração das capacidades perceptivo-linguísticas.

Uma intervenção bem sucedida depende de uma avaliação criteriosa e multidisciplinar ou interdisciplinar (neurologia, otorrinolaringologia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia ou psicopedagogia clínica).

- Disgrafia: falha da aquisição da escrita implicando uma inabilidade ou diminuição no desenvolvimento da escrita. A disgrafia é a falta de habilidade motora para transpor através da escrita o que captou no plano visual ou mental, a criança apresenta lentidão no traçado e letras ilegíveis. É uma desordem resultante de um distúrbio de integração visual-motora. Isso acontece devido a uma incapacidade de recordar a grafia da letra. A criança com esse tipo de dificuldade não possui deficiência visual nem motora, e tão pouca qualquer comprometimento intelectual ou neurológico. No entanto, não consegue transmitir informações visuais ao sistema motor.

Alguns estudos atribuem a causa destas dificuldades a fatores sociais, outros a fatores emocionais, e alguns, ainda, a atrasos no desenvolvimento psicomotor.

As principais características são: lentidão na escrita; letra ilegível; escrita desorganizada; traços irregulares(ou muito fortes que chegam a marcar o papel ou muito leves); desorganização geral na folha por não possuir orientação espacial; desorganização do texto, pois não conservam a margem parando muito antes ou ultrapassando, quando este último acontece, tende a amontoar letras na borda da folha; desorganização das letras: letras retocadas, hastes mal feitas, atrofiadas omissão de letras, palavras, números, formas distorcidas, movimentos contrários à escrita(um s ao invés do 5, por exemplo); desorganização das formas: tamanho muito pequeno ou muito grande, escrita alongada ou comprida; liga as letras de forma inadequada e com espaçamento irregular.

O disgráfico não apresenta características isoladas, mas um conjunto de algumas destas citadas.

Podemos encontrar dois tipos de disgrafia: Disgrafia motora (discaligrafia), em que a criança consegue falar e ler, mas encontra dificuldades na coordenação motora fina para escrever as letras, palavras e números, ou seja, vê a figura gráfica, mas não consegue fazer os movimentos para escrever. Disgrafia perceptiva: não consegue fazer a relação entre o sistema simbólico e as grafias que representam o sons, as palavras e frases. Possui as características da dislexia sendo que esta está

associada à leitura e a disgrafia à escrita.

O tratamento requer uma estimulação linguística global e um atendimento individualizado do profissional complementar à escola. Os pais e professores devem evitar repreender a criança. Os professores devem reforçar o aluno de forma positiva sempre que conseguir realizar uma conquista, na avaliação escolar dar mais ênfase à expressão oral, evitar o uso de canetas vermelhas na correção dos cadernos e provas, conscientizar o aluno de seu problema e ajudá-lo de forma positiva.

- Discalculia: falha na aquisição da capacidade e na habilidade de lidar com conceitos e símbolos matemáticos.
- Dislalia: dificuldade de emissão da fala.

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): desatenção, inquietude, falta de concentração e impulsividade.

Assim, distúrbio em aprender tem sido usado para indicar uma perturbação ou falha na aquisição e utilização de informações ou na habilidade para solução de problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação psicopedagógica é abrangente, pois interfere de forma direta ou indireta em todos os espaços que influenciam a aprendizagem do aluno: família, escola, social, individual, etc. Entretanto, exige envolvimento e trabalho do profissional psicopedagogo e, em contrapartida, permite uma satisfação enorme ao realizá-lo.

Neste artigo pudemos apresentar posições de pesquisadores que enfatizam em quais circunstâncias o aluno não aprende e como o psicopedagogo atua, tanto para detectar as dificuldades de aprendizagem quanto para prescrever o diagnóstico e intervir nos problemas de aprendizagem.

Afirma BOSSA (1994), que os problemas de aprendizagem possuem origem na constituição do desejo do sujeito. Embora as explicações para o fracasso escolar tenham sido dadas com justificativas na desnutrição, nos problemas neurológicos e genéticos, poucas são as explicações que enfatizam as questões inorgânicas, ou seja, as de ordem do desejo do sujeito.

Para entender os problemas de aprendizagem faz-se necessário realizar diagnósticos e intervenções, considerar os fatores tanto internos quanto externos ao sujeito, não devendo ser ignoradas as causas exógenas e endógenas, levantando assim um diagnóstico para procurar utilizar a intervenção cabível. Consideramos que um dos objetivos da Psicopedagogia é a intervenção, a fim de “colocar-se no meio”, de fazer a mediação entre o aprendiz e seus objetos de conhecimentos, utilizando alguns meios para auxiliar o método.

Ressaltamos aqui consonância com as pesquisas da área sobre a importância do lúdico no processo de ensino e de aprendizagem, por meio de jogos de regras e brincadeiras, como um dos recursos muito eficiente para superar as dificuldades de aprendizagem; despertar o desejo de aprender; a possibilidade de estabelecer vínculo afetivo e social; além de desenvolver a criatividade no

aluno que sofre com dificuldades para aprender ou de distúrbios como o TDA/H, que é considerado o distúrbio mais comum no âmbito escolar é tido como a principal causa de fracasso escolar.

Portanto, a intervenção psicopedagógica institucional é imprescindível para a busca de superação, visando o desempenho dos alunos no processo de aprendizagem escolar, pois a avaliação permitirá que a instituição obtenha domínio para corrigir ou aprimorar o desempenho dos alunos na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.S. **Rumos e diretrizes dos cursos de Psicopedagogia: análise crítica do surgimento da Psicopedagogia na América Latina.** Cadernos de Psicopedagogia, v.3, n.6, 70-71, jun.2004.

ANTUNES, Celso. **A Dimensão de uma mudança**. 3ª ed: Papirus, 2003.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIASCA, Sylvia M. **Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar.** 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FONTES, M.A. **Psicopedagogia e sociedade: história, concepções e contribuições.** São Paulo: Vetor, 2006.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado (org). **Dificuldades da Aprendizagem: Manual de orientações para pais e professores.** Cultural: Rio de Janeiro, 2009.

JOHNSON, D.J.; MYKLEBUST, H.R. **Distúrbios de Aprendizagem**. São Paulo: Pioneira, 1991.

JOSÉ, E.A.; COELHO, M.T. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

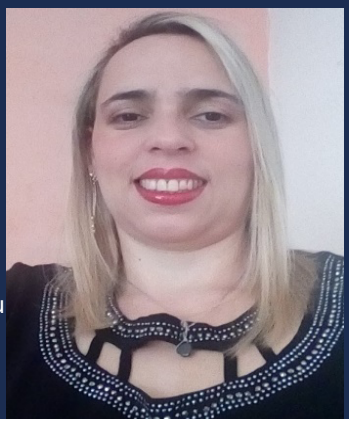
MASINI, E.F.S. et al. **Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa.** São Paulo: Unimarco, 1993.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

WEISS, M.L. **Reflexões sobre o diagnóstico psicopedagógico.** In: BOSSA, N.A. Psicopedagogia no Brasil. Porto Alegre. Artmed, 2000.

ZORZI, J.L. **Aprender a ler e a escrever: indo além dos métodos.** In: SCOZ B. L. Psicopedagogia Contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, 2003.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS E CONSTRUÇÕES



SIMONE DE BARROS SILVA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Rita de Cássia (2007), Pós-Graduada Lato Sensu em Gestão Pública e Diretora na EMEI Prof.ª Thais Motta de Oliveira e Silva Rodrigues, em São Paulo.

RESUMO

O tema da avaliação em Educação Física tem sido objeto de muita discussão e reflexão ultimamente. Muitos professores de Educação Física têm encontrado dificuldades em avaliar os alunos e ainda vemos avaliações sem sentido, uma vez que o único critério é a participação. O principal objetivo da avaliação é o diagnóstico, é detectar as dificuldades da aprendizagem e suas causas, e, quando bem compreendido, esse processo possibilita grandes ganhos à Educação e a aprendizagem do aluno se torna mais significativa (BRATIFISCHE,2003). Partindo desse diagnóstico, o professor acompanha o desenvolvimento do aluno auxiliando em suas dificuldades e analisa a qualidade do planejamento detectando possíveis falhas no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação em Educação Física é um grande desafio. Como avaliar aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais? Como deve ser essa avaliação? Quais critérios utilizar? Os professores foram preparados para avaliar? Tudo ainda é muito subjetivo, abstrato, confuso para alguns professores. Baseando nessa deficiência, este estudo teve como objetivo verificar quais são os métodos avaliativos existentes nas aulas de Educação Física e conhecer as dificuldades dos professores em realizar a avaliação por meio da literatura. Metodologia: Foram consultados livros, artigos, revistas e documentos sobre avaliação. Conclui-se que a avaliação se apresenta como um ponto de muita importância e é fundamental que os professores utilizem a avaliação como instrumento da aprendizagem e não apenas como instrumento de aprovação ou reprovação.

Palavras-chave: Avaliação; Desenvolvimento Integral; Educação Física.

INTRODUÇÃO

Com a busca de uma Educação Física que compreenda a criança como ser único, que tem suas dificuldades e potencialidades, que aprende de formas diferentes e precisa ser estimulada de formas variadas para que se desenvolva como um todo é fundamental que se repense a prática pedagógica e o ato de avaliar nas escolas.

A avaliação escolar tem se modificado no decorrer dos anos, em consequência das mudanças estruturais da sociedade, das alterações no comportamento humano, dos avanços tecnológicos, entre outros fatores. Avaliar em Educação é reconhecer, diagnosticar, desenvolver e valorizar a expressão

individual, a cultura própria e a manifestação de afetividade, como um meio para a aprendizagem e formação integral do educando. (BRATIFISCHE, 2003).

Mas ainda vemos que, na Educação Física Escolar, a avaliação tradicional se perpetua com alunos sendo classificados como habilidosos e não habilidosos no que diz respeito ao desenvolvimento motor sem levar em conta os outros aspectos que completam aquele ser (cognitivo, afetivo e social), ou ainda avaliando apenas sua presença e participação nas atividades propostas, rotulando com um resultado que não reflete seu potencial real. Talvez as dificuldades dos profissionais dessa disciplina em avaliar muitos alunos ao mesmo tempo, em apenas duas aulas semanais, faz com que padronizem critérios avaliativos a fim de cumprir com um procedimento burocrático que é o registro de notas, conceitos que não representam com exatidão e coerência a avaliação de um processo de ensino e aprendizagem significativo. Vale ressaltar que mais importante que o resultado é o caminho percorrido para alcançá-lo.

Segundo MOREIRA e CANDAU (2003, apud ESCUDERO e NEIRA, 2011), “a avaliação classificatória é daltônica, pois não enxerga as diferenças culturais como determinantes para o fenômeno avaliado”. O aluno precisa ser avaliado durante todo o processo pedagógico para ser compreendido. Além de acompanhar o desenvolvimento do aluno, o ato de avaliar permite ao professor um momento de reflexão da sua prática, do planejamento e do contexto em que o aluno está inserido.

Para isso, é fundamental que sejam utilizados diversos instrumentos avaliativos para obter respostas mais satisfatórias em relação às aprendizagens do aluno, buscando mais clareza e entendimento desse processo, estabelecendo um equilíbrio indispensável entre os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

O QUE É AVALIAÇÃO?

A avaliação pode ser definida como um julgamento de valor, que se baseia em dados relevantes para a tomada de decisões. (LUCKESI e GIMENO, 1988 apud BETTI, 2002).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) “consideram que a avaliação deve ser algo útil, tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino e aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo”.

Para CAPPELLETTI (org.), (2004):

> A avaliação é, sem dúvida, um julgamento, valoração, no sentido em que ela não tem significado fora da relação com um fim e de um contexto onde o avaliador se pronuncia sobre o objeto avaliado quanto ao seu “sucesso” ou “fracasso”. Avaliar equivale a tomar partido, em função das expectativas previstas e das que surgem ao longo do processo, ou seja, embora o ato de avaliar suponha certas expectativas, estas se movimentam ao longo do próprio processo avaliativo (p.72).

HOFFMANN (2013, p.17) define avaliação como “uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia impulsiona o planejamento, a prática pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa”.

BLOOM et al (1983, apud RODRIGUES, 2003) apontam três tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a somativa. A diagnóstica refere-se, segundo os autores, à identificação de capacidades e/ou ao déficit que o indivíduo apresenta no início do processo. Com relação à formativa, a pretensão é dar indícios sobre o posicionamento do aluno em face de uma aprendizagem e propor soluções a partir da identificação de alguma dificuldade, a fim de alcançar determinado objetivo. Por fim, a somativa instala-se com o objetivo de observar o resultado alcançado depois de uma intervenção. Esse tipo de avaliação geralmente se presta à classificação, com função de categorizar e/ou quantificar. É sua função atribuir valores, notas etc., enfim, eleger uma posição numa hierarquia.

PALMA *et al*.(2008) afirma:

> O assunto avaliação escolar é muito complexo. No entanto, é possível de ser discutido, analisado, compreendido e, acima de tudo, posto em prática no cotidiano escolar. A avaliação escolar precisa ser extraída do projeto político pedagógico da escola. Afinal, é nele que estará definida a perspectiva educacional norteadora das ações educativas. Sendo assim, deve-se avaliar tanto a ação docente (o ensino), quanto a ação discente (a aprendizagem) (p.101).

Avaliar é um processo de análise, de discussão e reorganização da prática educativa para verificar individualmente como aluno está abstraindo um determinado conteúdo proposto, observando o quanto ele avançou em seu aprendizado. O conhecimento é construído pelas inter-relações que o aluno vai realizando ao longo da vida.

Segundo DARIDO e SOUZA JR.(2007):

> A avaliação em educação física deve considerar a observação, a análise e a conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana, ou seja, a avaliação deve estar voltada para a aquisição de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes dos alunos (p.23).

Os professores que atuam no cotidiano da Educação Básica, que entendem como necessário um mecanismo avaliativo do seu trabalho e da aprendizagem dos alunos e que ainda recorrem a testes e instrumentos de avaliação mais tradicionais reconhecem avanços sobre o tema da avaliação que a Educação Física vem produzindo. Consideram também a dificuldade do exercício da formação continuada e a falta de um conhecimento mais específico durante a graduação (DARIDO e RANGEL, 2005 apud DARIDO (org.), 2011, p.30).

HOFFMANN (2013, p.64) ressalta também que sobre o tema avaliação nas escolas, embora secular, permanece uma discussão superficial na grande maioria dos cursos de formação de professores. A literatura sobre o tema é mais voltada às críticas do que ao relato de experiências exitosas. No Ensino Superior, muitos professores não têm formação pedagógica e reproduzem em sala de aula o modelo classificatório de escolas e cursos universitários por onde passaram. Há muito a fazer pela aprendizagem de todas as crianças e jovens por conta da massificação do ensino, da desvalorização e da falta de formação dos educadores.

Para compreender o tema avaliação e avançar qualitativamente é necessário comprometimento e preparo profissional, pois avaliamos para formar aprendizes por toda a vida.

O QUE, COMO E POR QUE AVALIAR?

Antes de saber o que avaliar, é necessário compreender a importância de um bom planejamento. Um planejamento de qualidade nos dá orientações para saber o que avaliar no aluno. Ele é a base para uma prática pedagógica reflexiva e consciente do que se espera que o aluno seja capaz nos aspectos motor, cognitivo, afetivo e social. A avaliação deve estar diretamente ligada ao planejamento.

O planejamento pedagógico é fundamental para sistematizar e organizar nossas ações educativas, definir nossas intenções, escolher os "melhores" caminhos e caminhar em busca de nossos objetivos e metas (ROSSETTO JÚNIOR; COSTA e D'ANGELO, 2012, p. 29).

Elaborado o planejamento, ou seja, definido o que queremos que o aluno se torne e aprenda, o próximo passo é estruturar as aulas escolhendo quais conteúdos e estratégias desenvolver, facilitando assim todo o processo de prática pedagógica. Estando preparado, o professor age menos na urgência e decide menos na incerteza.

Saber como avaliar é uma grande dificuldade dos profissionais de educação física. Não existem formas padronizadas de como avaliar e esse é o grande desafio dos professores de educação física.

Com propósito de evitar uma avaliação intuitiva, sugere-se a elaboração de indicadores e instrumentos avaliativos para cada objetivo ou grupo de objetivos traçados.

De acordo com ROSSETTO JÚNIOR; COSTA; D'ANGELO (2012), os Indicadores de avaliação são:

> Critérios ou indicadores do alcance de cada expectativa de aprendizagem (conceitual, atitudinal e procedimental), como número de participantes, nível de desenvolvimento motor, grau de satisfação, quantidade e qualidade de produtos, táticas e estratégias utilizadas, frequência de comportamentos e atitudes nas relações interpessoais e porcentagem de aproveitamento. Como aprofundamento e detalhamento das expectativas de aprendizagem, consubstanciam-se nos hábitos, nos comportamentos e nas competências desejados dos alunos, demonstrando o alcance dos objetivos pretendidos e a aprendizagem dos conteúdos. Questões orientadoras: o que demonstra que o aluno aprendeu? Que atitudes, comportamentos e ações dos alunos explicitam que as expectativas de aprendizagem foram contempladas? (p.47)

Também definem Instrumentos de avaliação como:

> Descrição dos instrumentos para a coleta de dados e informações para a avaliação. Exemplos: questionários, entrevistas, autoavaliação, testes, observação, seminários, provas, discussões, trabalhos, etc. Questões orientadoras: como sabemos se o aluno aprendeu? Quais são os meios de coletar informações sobre a aprendizagem? Como verificar o processo de ensino e aprendizagem? (p.48)

Instrumentos de avaliação são registros de diferentes naturezas: tarefas, testes, cadernos, trabalhos e produções dos alunos analisados pelos professores; anotações sobre a vida escolar dos estudantes nos diários de classe e nos registros das secretarias das instituições, em atas ou em outros documentos que servem também como elementos de análise de sua vida escolar. Instrumento é algo concreto que está a serviço do professor, assim como as radiografias podem estar a serviço de um médico e de sua interpretação. Os instrumentos por si sós não dizem nada. Eles só têm sentido para aquele que os interpreta. É papel do professor planejar instrumentos avaliativos satisfatório, buscando saber interpretá-los adequadamente (HOFFMANN, 2013, p.67).

Instrumentos como registros, portfólios, fotografias e filmagens das aulas são muito ricos e precisos para uma avaliação mais real e significativa que nos auxilia no processo de avaliação contínua acompanhando o desenvolvimento do aluno do ponto que ele saiu até onde ele chegou.

VASCONCELLOS (2008, apud NEIRA e ESCUDERO, 2011)

> [...] vislumbra o registro como um excelente recurso para o processo de reflexão sobre a prática, pois permite a recuperação posterior do observado e também uma análise mais crítica. Para o autor, a revisão dos registros da aula anterior para planejar a próxima é uma forma de avaliar o ensino, pois "corresponde à reflexão que o professor faz sobre sua prática, visando à confirmação ou alteração de rumos" (p.144).

NEIRA e NUNES (2008, p. 269) relatam que o educador deverá adquirir o hábito de manter registros constantes das suas observações durante as aulas. Esse "diário de campo" do professor, que se tornará mais rico com o arquivamento das produções dos alunos ou imagens das aulas, é instrumento fundamental para identificar os resultados do processo pedagógico.

Segundo HADJI (1994, apud CAPPELLETTI (org.), 2004):

> A preocupação com instrumentos e modos de fazer a avaliação constitui-se em conteúdo e forma do próprio processo de ensino. Para tanto, exige do professor uma postura criativa na busca de novas alternativas na construção de um currículo aberto e transformador (p.112).

Contudo, para realizar uma avaliação de forma justa e respeitosa é preciso criar diferentes formas de avaliação respeitando a individualidade e o desenvolvimento de cada aluno para que ele não se sinta desvalorizado, desmotivado e faça parte de uma construção individual e coletiva de aprendizagem.

QUANDO AVALIAR?

Pensar no ato avaliativo como um processo que aponta a trajetória seguida pelo aluno de um estágio inicial até o estágio final de um período de ensino e aprendizagem requer clareza, discernimento, engajamento e comprometimento do professor. É preciso que o professor construa mecanismos que contribuam com sua prática pedagógica de forma eficiente e prazerosa.

MATTOS e NEIRA (2000) afirmam que:

> O processo de avaliação em Educação Física é algo complexo e fundamental para a eficiência do ensino. O professor deve encarar os momentos avaliativos como aquisição de dados para a modificação e melhoria do trabalho pedagógico. É no momento da avaliação dos alunos que o docente confere os resultados da sua atuação e as mudanças que o seu trabalho trouxe ao educando (p.24).

ROSSETTO JÚNIOR; COSTA e D'ANGELO (2012) consideram três momentos importantes no processo avaliativo: inicial, reguladora e final.

> A avaliação inicial procura identificar o conhecimento que os alunos têm sobre o objeto de estudo em relação ao aprender a saber, ao aprender a fazer e ao aprender a conviver e aprender a ser (Os Quatro Pilares da Educação, propostos por Delors (1998) no relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI), ou seja,

> avaliam-se as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo, a fim de estabelecer que tipos de atividades favorecerão a aprendizagem dos alunos em relação aos objetivos e aos conteúdos de aprendizagem previstos, definir uma proposta de intervenção e organizar as atividades de aprendizagem, que possibilitarão o progresso dos alunos.
>
> A avaliação reguladora são atividades utilizadas para acompanhar o desenvolvimento dos alunos comparando com os objetivos pretendidos. É a reflexão do professor durante o processo de ensino, a partir das aprendizagens dos alunos; fornece informações para reorganizar, replanejar e controlar as estratégias e as atividades, com a função de ajustar o ensino à diversidade dos alunos e ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem.
>
> A avaliação final permitirá analisar se o conjunto de atividades de ensino/ aprendizagem contribuiu para que cada aluno atingisse os objetivos previstos em determinado grau (p.44).

Durante todo o processo, a avaliação deve englobar os domínios cognitivo, afetivo ou emocional, social e motor. Não podemos esquecer que cada educando tem sua personalidade, suas características, sua maneira de compreensão, sendo assim é inútil insistirmos para que todos aprendam a mesma coisa, da mesma maneira e no mesmo ritmo/ tempo, pois todos somos diferentes e únicos. (BARBIERI et al, 2008).

Para HOFFMANN (2013):

> O processo avaliativo está fundamentado em valores morais, em concepções de educação, de sociedade, de sujeito. Essas concepções regem o fazer avaliativo e lhe dão sentido. É preciso pensar, em primeiro lugar, sobre as concepções vigentes entre os educadores antes de se discutirem metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro. Reconstruir as práticas avaliativas sem se levar em conta o que significa “avaliar” é como se preparar as malas sem saber o destino da viagem (p.13).

A prática avaliativa é movida por finalidades/intencionalidades claras por parte do educador. A finalidade das tarefas irá determinar os rumos da intervenção pedagógica “(a mediação)”. Ou seja, mais importante do que as tarefas propostas, são as ações desencadeadas pelo educador a partir das tarefas realizadas pelos alunos para promover a evolução da aprendizagem (HOFFMANN, 2013, p.69).

Para construir uma prática avaliativa no contexto da diversidade, mediando os diferentes conhecimentos, é preciso ir muito além do dar aulas, corrigir tarefas e dar notas. É preciso envolver-se com os alunos, observando e refletindo acerca do conjunto de hipóteses que construímos sobre os jeitos de aprender, de fazer, de ser e de conviver com cada um.

CONHECIMENTO DO ALUNO SOBRE AVALIAÇÃO

Deve-se informar ao aluno no início da aula o que será trabalhado e por que estudar aquilo. O aluno precisa saber sempre onde está e o que fazer para avançar em cada aspecto (cognitivo, motor e afetivo-social), estando ciente de quais critérios/instrumentos avaliativos serão utilizados. Assim fica mais fácil ter um envolvimento nas atividades propostas e acompanhar o seu próprio desenvolvimento, compreendendo que cada um tem seu potencial que deve ser respeitado e estimulado. Situações de

aprendizagens vividas pelos alunos são evolutivas e singulares.

Para DARIDO (org.), (2011):

> Seria interessante que o professor proporcionasse, durante a organização de suas aulas, espaço em que os alunos pudessem opinar sobre a forma como participam da aula, como realizaram as atividades combinadas e como foram as relações estabelecidas durante a aula. Seria muito mais significativo e, por que não dizer, produtivo se a dinâmica de cada aula e do plano de ensino anual estivesse em convergência com a proposta curricular da escola e de seu projeto pedagógico, e se os critérios e instrumentos de avaliação pudessem ser construídos coletivamente - por professores e alunos - sob a orientação dos primeiros. Seria interessante, do ponto de vista pedagógico, que desde o início do ano letivo, os alunos fossem informados de todo o processo e que pudessem participar oferecendo sugestões. Quanto maior abertura tiver a participação dos alunos, maior legitimidade esse trabalho terá (p.30).

A Educação Física precisa levar o aluno a descobrir motivos, formas e sentidos para as práticas corporais, favorecendo com isso o desenvolvimento de atitudes positivas para com essas práticas, levando à aprendizagem de comportamentos e formas adequadas de elaborar essa prática, levando ao conhecimento, compreensão e análise dos dados científicos e filosóficos relacionados à cultura corporal de movimento, dirigindo a sua vontade e às emoções para a prática e a apreciação do corpo em movimento. O professor precisa auxiliar os alunos a compreender os seus sentimentos e o relacionamento na esfera corporal e de movimentos que a prática esportiva exige.

A avaliação do professor deve ser comunicada aos alunos, informando-lhes sobre as suas dificuldades, bem como sobre os avanços alcançados. Esse é o verdadeiro sentido da avaliação processual (DARIDO e SOUZA JR., 2007, p.23).

É importante a apresentação dos resultados para os alunos para que tenham mais motivação e probabilidade de sucesso.

AUTOAVALIAÇÃO

Temos claro que a avaliação deve transcorrer durante todo o trabalho pedagógico e voltar-se não só para o aluno, mas também para autoavaliação do professor, contribuindo para uma reflexão contínua sobre sua prática. Não podemos esquecer a importância da participação da escola/equipe pedagógica neste processo, enriquecida das possibilidades de traçar seus planos pedagógicos de acordo com as maiores necessidades da comunidade que atende.

De acordo com HOFFMANN (2001):

> A autoavaliação é um processo contínuo que só se justifica quando se constitui como oportunidade de reflexão, tomada de consciência sobre a própria aprendizagem e sobre a própria conduta, para ampliar suas possibilidades e favorecer a superação de dificuldades. Ao ser solicitado a explicar como chegou a uma dada solução de uma situação, o aluno é levado a pensar e explicitar suas próprias estratégias de aprendizagem, ampliando sua consciência sobre seu próprio fazer e pensar, sobre o seu aprender a aprender.

A avaliação não deve ter caráter punitivo nem burocrático, deve ser efetuada por todo o período de trabalho, devendo-se usar diversos instrumentos para se obter uma resposta satisfatória do

processo de aprendizagem, como por exemplo, a autoavaliação. Ela traz uma visão mais humanista, com objetivos para as dimensões psicológicas do indivíduo. O aluno deixa de ser o único responsável por seus resultados, mas também o seu contexto mostra-se relevante, partindo do pressuposto que este aluno é fruto de uma sociedade, que não se restringe à escola e a sala de aula. (BARBIERI et al, 2008, p.124).

A reflexão do professor sobre o processo de ensino e aprendizagem e o diálogo constante com o aluno favorece uma construção mais significativa da aprendizagem respeitando a diversidade. (ZABALA, 1998, apud ROSSETO JÚNIOR, COSTA e D'ANGELO, 2012).

Além de ser um bom instrumento para melhorar o trabalho docente, a autoavaliação estimula o aluno a participar das discussões e reflexões em aula promovendo a autonomia. O aluno se torna parceiro do processo de construção do conhecimento de maneira democrática.

Para CAPPELLETTI (org.), (2004):

> A ideia de avaliação democrática envolve também a avaliação da avaliação, considerando que avaliador e avaliado não são elementos separados dentro do processo, mas, ao contrário, interdependentes. O avaliado deve ter sempre a chance de inclusão no processo e acesso aos resultados da avaliação. Desta forma, não estará o avaliador perdendo sua autoridade, que advém de seu mérito e não de autoritarismo, muitas vezes conseguido através da impossibilidade de questionamentos ou da fragilidade que pode emergir da dinâmica da autoavaliação. Assim, estaremos transformando toda a possibilidade de confronto em situação de diálogo positivo que leve à mudança qualitativa do processo educativo (p.75).

Auto avaliar-se (no sentido de autorregulação) significa responsabilizar-se pela própria aprendizagem buscando superar-se a cada dia, construindo novos conhecimentos (HOFFMANN, 2013). É importante estimular o aluno a participar desse processo todo o tempo, a partir do diálogo, de processos interativos, de desafios cognitivos, apontando-lhe os avanços.

Quando o professor concede ao aluno o direito de se autoavaliar, possibilita o seu amadurecimento e consciência das atividades propostas em prol de seu desenvolvimento como um todo. Dessa forma, o aluno exterioriza o que foi realmente importante e significativo no decorrer das aulas, aproveitando as várias oportunidades de revelar aquilo que aprendeu, de forma original, pessoal, além de apreciar seu próprio comportamento no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a avaliação se apresenta como um ponto de muita importância. Ela tem sido discutida dentro da educação física para que os professores sejam capazes de utilizá-la como aliada da ação pedagógica. Somente ela nos fornece os conhecimentos necessários sobre o desenvolvimento do aluno e como o processo de ensino-aprendizagem está caminhando. É fundamental que os professores utilizem a avaliação como instrumento da aprendizagem e não apenas como instrumento de aprovação ou reprovação.

É preciso repensar as posturas educativas e reconstruir as práticas avaliativas por meio de uma

ação reflexiva, rompendo com a avaliação classificatória que simplesmente atribui “nota” ao aluno no final de um processo, sem levar em conta o caminho percorrido por ele, suas potencialidades e suas dificuldades, o que foi ensinado e aprendido. Sendo assim, a avaliação deixa de ser seletiva e passa a ser orientadora, visando cooperar com o aluno e não discriminá-lo. Dessa forma, o professor se torna mais comprometido com a ação de educar e o aluno mais motivado em aprender.

REFERÊNCIAS

BRATIFISCHE, S. A. Avaliação em Educação Física: Um Desafio. **Revista da Educação Física/ UEM**. Maringá, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2. sem. 2003.

BARBIERI et. al. Interdisciplinaridade, Inclusão e Avaliação na Educação Física: Contribuições na perspectiva das Inteligências Múltiplas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Ano 7, número 2, 2008.

BETTI, M.; ZULIANI, L.R. Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Ano 1. Número 1, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental/Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPPELLETTI, I. F. (org.). **Avaliação Educacional:** fundamentos e práticas. 3ª edição – São Paulo: Editora Articulação Universidade/ Escola Ltda, 2004.

DARIDO, S.C.; SOUZA JR., O.M. **Para Ensinar Educação Física.** Campinas: Papirus, 2007.

DARIDO, S. C. (org.). **Educação Física Escolar:** Compartilhando Experiências. São Paulo: Phorte, 2011.

ESCUDERO, N.T.G.; NEIRA, M.G. Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita auto poiética. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago. 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **O Jogo do Contrário em Avaliação.** 8ª ed.- Porto Alegre: Mediação, 2013.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil:** Construindo o movimento na escola. São Paulo: Phorte, 2008.

_____. Educação Física na Adolescência: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

MATTOS, M.G.; ROSSETTO JÚNIOR, A.J.; BLECHER, S. **Metodologia da Pesquisa em Educação Física:** Construindo sua monografia, artigos e projetos. São Paulo: Phorte, 2008.

NEIRA, M.G; NUNES, M.L.F. **Pedagogia da cultura corporal:** críticas e alternativas. 2.ed.- São Paulo: Phorte, 2008.

PALMA, A. P. T.V. *et al.*(coord.). **Educação Física e a organização curricular:** educação infantil e ensino fundamental. Londrina: EDUEL, 2008.

RODRIGUES, G. M. A avaliação na Educação Física Escolar: Caminhos e Contextos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Ano 2, Número 2, 2003.

ROSSETTO JÚNIOR.A.J.;COSTA, C.M.; D'ANGELO, F.L. **Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional:** Unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem. São Paulo: Phorte, 2012.

A IMPORTÂNCIA DE APRENDER UMA SEGUNDA LÍNGUA PARA CRIANÇAS DESDE A TENRA IDADE

SONIA MARIA LACERDA SGUIZZATO
Licenciatura Plena em Letras (Português e Inglês) em 15/08/2008. Universidade Metropolitana de Santos/ São Paulo. E-mail: soniasguiz@gmail.com

RESUMO

Esse artigo busca refletir a respeito do ensino de uma segunda língua desde quando as crianças são bem pequenas. De um modo geral, diferentes fases da vida nos dão diferentes vantagens no aprendizado de idiomas. Como bebês, temos um ouvido melhor para diferentes sons; como crianças, podemos adquirir sotaques nativos com velocidade surpreendente. Como adultos, temos maior capacidade de atenção e habilidades cruciais, como alfabetização, que nos permitem expandir continuamente nosso vocabulário, mesmo em nossa própria língua . E uma série de fatores além do envelhecimento - como circunstâncias sociais, métodos de ensino e até mesmo amor e amizade - podem afetar a quantidade de línguas que falamos e como falamos. Além disso, aprender uma segunda língua não é tão difícil como costumava ser. Os cientistas estão constantemente estudando a aquisição de um segundo idioma e desenvolvendo novas metodologias para ajudar as crianças a aprender mais rápido.

Palavras-chave: Aprendizado; Idiomas; Sotaques.

INTRODUÇÃO

As crianças bilíngues aprendem mais rápido e mais facilmente, melhoraram suas habilidades de resolução de problemas e criatividade e têm mais oportunidades de carreira na idade adulta. Eles também acham mais fácil se conectar com outras culturas, o que os torna mais abertos e tolerantes à diversidade, e são menos propensos a sofrer de doenças mentais relacionadas à idade à medida que atingem a velhice. Mais importante ainda, é muito mais fácil aprender uma segunda língua em tenra idade.

Deve-se considerar que os alunos são aprendizes de uma segunda língua e que a motivação e o acompanhamento do professor de inglês, bem como as teorias que este usa no processo ensino aprendizagem é fundamental para que as dificuldades sejam ofuscadas pela ânsia do aprendizado, que só será conquistado pela prática de atividades que sejam significativas e que tenham uma relação direta com um contexto real de comunicação, seja nas situações mais simples ou nas mais complexas.

Crianças que aprendem outro idioma antes dos cinco anos de idade usam a mesma parte do cérebro para adquirir o segundo idioma que usam para aprender sua língua materna. Os alunos

mais jovens também não são inibidos pelo medo de cometer erros, o que às vezes é um obstáculo para os iniciantes mais velhos.

O ensino de uma segunda língua deve ser um processo natural, ao qual a criança desenvolve o vocabulário das duas línguas, adequando-as às situações de comunicação, reais e contextualizadas, a fim de que as crianças saibam usar as palavras adequadas ao contexto comunicativo de maneira natural.

> Deve se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. (Brasil, 1998, p. 23).

Conforme Celani (2009) em reportagem para a revista Nova Escola,

> A formação deficiente de professores em faculdades sem qualidade que se proliferam pelo país e a escassez de programas de Educação continuada bem organizados são apenas dois dos desafios enfrentados no ensino de Língua Estrangeira. Outra questão, somada a essas, torna o cenário ainda mais desafiador: a ausência de uma política clara - em nível nacional -, o que leva a disciplina a uma posição secundária dentro do currículo.

Ainda conforme Batista e Porto (2005, p.15)

> Uma breve análise da história do ensino de Línguas Estrangeiras modernas (LE) no Brasil pode atestar que essa disciplina sempre foi tratada com certo descaso pela legislação de ensino e pelas escolas, variando entre disciplina às vezes obrigatória, às vezes optativa nos currículos escolares, com ensino de caráter mais literário e cultural ou mais pragmático, de acordo com cada reforma curricular ou decreto governamental.

Portanto, o professor deve se libertar dos “métodos milagreiros” que Celani (1997) define como a crença de muitos educadores numa fórmula mágica de ensino, o professor esquece que ele tem o papel de analisar a turma para assim poder atuar bem, aplicando uma metodologia eficaz e particularizada.

A autora afirma ainda que hoje as preocupações que surgem sobre os métodos vão além do que e como ensinar, mas abrangem questionamentos como: “Para que as crianças e jovens precisam de Inglês? Por que é necessário no currículo”? Ela salienta a defasagem que os profissionais carregam ao sair das faculdades, visto que, em sua opinião, o curso universitário deveria ser específico para o Português e para o Inglês, pois para as duas disciplinas os três anos de curso são insuficientes.

Celani (2009) também destaca, que o despreparo de muitos desses profissionais, faz com que eles cheguem “perdidos” nas escolas para atuarem como professores e, muitas vezes, “as próprias instituições desvalorizam a disciplina.”. Ela lembra também que apesar de existir a possibilidade de melhor preparação do professor, a eficácia do “método” dependerá de cada um ao aprender o idioma, mas que a motivação do aprendiz pode ser aguçada pela motivação do professor que também deve ser motivado pela instituição de ensino onde trabalha.

O professor deve ter consciência de seu público e se moldar a ele, sempre planejando suas aulas de maneira objetiva e eficaz, se utilizando dos diversos recursos disponíveis como (filme, música, email, seriados, etc.) para se aproximar de seus alunos e trabalhar o conteúdo de uma maneira

contextualizada e dinâmica. É importante que o professor oriente seus alunos sobre a importância que a Língua Inglesa tem para sua formação pessoal, e também, profissional, usando como referência as Leis de Diretrizes e Bases (Art.1º § 2º da Lei9394/96) "... a educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social". Esta vinculação deve abranger toda a prática educativa escolar.

Percebe-se que o bilinguismo passou a se tornar cada vez mais importante na educação, devido a globalização que enfrentamos e necessitamos aprender outras línguas, como por exemplo o inglês e o espanhol que estão presentes com mais intencionalidade no Brasil.

De acordo com Myers-Scotton:

> Falar somente uma língua, tipicamente à língua que se adquire como sua primeira língua ou "língua materna" (geralmente a língua falada em casa, pela família) é chamada de monolinguismo. Bilinguismo é o termo usado para a situação em que o indivíduo fala duas ou mais língua. (MYERSSCOTTON, 2006 apud SALGADO et al, 2009, p.03)

Portanto, o bilinguismo é o termo que utilizamos ao fazer uso de uma segunda língua, além da materna.

Ao escutar os adultos falando, a criança começa a apropriar-se de linguagens de forma natural, servindo de estrutura para o desenvolvimento de suas próprias regras.

> O bilinguismo é uma exceção e o falar bilíngue é frequentemente associado à noção de perfeição, ou seja, o bilíngue seria uma espécie rara que fala, lê, escreve e compreende duas ou mais línguas de maneira igualmente fluente, sem sotaque e sem quaisquer outros traços que permitam distingui-lo do monolíngue, quando fala uma de suas línguas. No entanto a realidade não é bem assim: estima-se que o bilinguismo está presente em quase todas as nações do mundo, em todas as classes sociais e em todas as faixas etárias e a sua aquisição ocorre em diferentes fases da vida; por isso, dificilmente o indivíduo é igualmente fluente em todas as línguas e em todos os níveis" (GROSJEAN 1982,1994, apud MELLO,1999, p.18)

De acordo com a OEBi (Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo), "a infância é o melhor período para assimilar um segundo idioma. O bilinguismo propicia, de forma positiva, o desenvolvimento cognitivo da criança".

Segundo Vygotsky (2005, p.5):

> A natureza do significado como tal não é clara. No entanto, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala.

Portanto, percebe-se que o indivíduo relaciona o pensamento com a linguagem, formando o pensamento verbal, por este motivo que a educação bilíngue deve ser pensada já na fase da educação infantil.

De acordo com conceituados atores quanto mais cedo for o processo de introdução de uma segunda língua, mais conhecimentos significativos serão desenvolvidos.

As abordagens pedagógicas ao ensinar uma outra língua devem estar associadas ao cotidiano da criança para que ocorra de forma significativa.

O APRENDIZADO DO LER E DO ESCREVER VOLTADO PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM RELAÇÃO AO MUNDO

O ato de ler e de escrever não é apenas decodificar o código linguístico, é preciso, porém ser capaz de interpretar diferentes gêneros textuais. O meio em que vive é de suma importância para o desenvolvimento do aprendizado, uma vez que o indivíduo está inserido num mundo letrado, no qual existem diversos códigos linguísticos. Segundo Kleiman (1995, p. 19): "Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos".

Quando se ensina a ler e a escrever com base no que faz parte do dia a dia da criança, ela aprende de forma contextualizada e não letra por letra. Ela aprende de um contexto que ela já conhece, assim associa e entende. Magda Soares cita em um dos seus artigos que "*o domínio de competências de leitura e escrita vão além de medir apenas a capacidade de saber ler e escrever*".

É importante ressaltar que o conceito de letramento e alfabetização pode variar de acordo com o momento histórico, desenvolvimento social e cultural em que o indivíduo vive, uma vez que o desenvolvimento do país possui grande influência sobre o processo de educação.

Convém salientar que os problemas enfrentados no processo de alfabetização no Brasil vêm nos acompanhando em longa data:

> No Brasil, como em vários países da América Latina, as antigas elites – formadas por oligarcas com influências liberais – acostumaram-se a ver na educação "a alavanca do progresso". Assim, tomaram o tema do analfabetismo e despejaram rios de retórica. Diziam que o país jamais poderia encontrar seu caminho e a democracia jamais poderia ter uma realidade enquanto tivermos uma tão alta proporção de analfabetos. A "ignorância" e o "atraso" eram duas faces da mesma moeda. Palavras, muitas palavras – e - mas nenhuma ação (Freire, 1967).

Atualmente nos encontramos em desenvolvimento procurando sanar os problemas que surgem e fazer que o processo de alfabetização seja concluído com êxito, que além de codificar e decodificar códigos o indivíduo possa estar preparado para o mundo, ou seja, que ele esteja apto para viver em sociedade.

Hoje ainda vivenciamos o desafio de fazer que todos tenham acesso e façam uso da leitura e da escrita, apesar de possuírem maior disponibilidade para a utilização de diversos meios como bibliotecas, livrarias, jornais, revistas e a internet, o que possibilita tornar os indivíduos letrados e conscientes, fazendo uso dessas ferramentas, participando ativamente da sociedade. Em seu artigo Kleiman afirma que:

> O aluno que elabora um bilhete recomendando um livro e justificando sua recomendação faz uma 'leitura inspecional quando seleciona, na biblioteca, um livro para leitura, ou quando procura, no caderno infantil do jornal, a página que traz resenhas de livros; ele faz também uma 'leitura tópica', de detalhes, quando volta ao livro lido para copiar uma informação específica que deseja incluir na sua recomendação ou resenha; faz, ainda, uma 'leitura de revisão 'quando lê seu próprio texto antes de torná-lo público (1995, p. 24).

As expectativas positivas dos professores interferem na aprendizagem dos alunos. Essas

expectativas se manifestam nas diversas situações de interações sociais e educacionais. Embora possa haver diferenças no desenvolvimento dos indivíduos, é importante ter consciência de que eles podem se beneficiar de diferentes experiências no contexto social e educacional.

Portanto, a escola deve propiciar aos alunos ambientes que facilitem o processo de letramento e alfabetização, haja vista que esta é responsável pela preparação dos indivíduos para as práticas sociais o que possibilita um espaço rico de aprendizagem para todos os alunos.

As crianças dão os primeiros passos críticos para aprender a ler e escrever muito cedo na vida. Muito antes de poderem exibir habilidades de produção de leitura e escrita, eles começam a adquirir alguns entendimentos básicos dos conceitos sobre alfabetização e suas funções.

As crianças aprendem a usar símbolos, combinando sua linguagem oral, imagens, impressão e brincadeiras em um meio misto coerente e criando e comunicando significados de várias maneiras. A partir de suas experiências iniciais e interações com adultos, as crianças começam a ler palavras, processando relações letra-som e adquirindo conhecimento substancial do sistema alfabético. À medida que continuam a aprender, as crianças consolidam cada vez mais essas informações em padrões que permitem automaticidade e fluência na leitura e na escrita, consequentemente, a aquisição da leitura e da escrita é mais conceituada como um continuum de desenvolvimento do que como um fenômeno do tudo ou nada.

De acordo com Smith (1989, p. 236):

> Existe somente um modo de se resumir tudo o que uma criança deve aprender a fim de se tornar um leitor fluente, e este é dizer que a criança deve aprender a utilizar a informação não-visual, ou o conhecimento anterior, de modo eficiente, quando atentado para a linguagem escrita. E uma compreensão das finalidades e convenções dos textos é uma parte central da informação não-visual. Pois, o aprender a ler não requer memorização de nomes e letras, ou regras fonéticas, ou um grande vocabulário; tudo isto vem no curso do aprendizado da leitura, e pouco disto fará sentido para uma criança sem alguma experiência em leitura.

Mas a habilidade de ler e escrever não se desenvolve naturalmente, sem um planejamento cuidadoso e instrução. As crianças precisam de interações regulares e ativas com a impressão. As habilidades específicas exigidas para leitura e escrita vêm de experiências imediatas com a linguagem oral e escrita. As experiências nesses primeiros anos começam a definir as suposições e expectativas sobre como se alfabetizar e a dar às crianças a motivação para trabalhar no sentido de aprender a ler e escrever. Com essas experiências, as crianças aprendem que ler e escrever são ferramentas valiosas que as ajudarão a fazer muitas coisas na vida.

ALFABETIZAÇÃO E O BILINGUISMO

Dificilmente pensamos sobre o papel da escrita em nossa vida, pois ela já está enraizada em nosso cotidiano, e não nos damos conta de sua importância e no quanto ela facilitou nossas vidas.

> A importância do surgimento da escrita para a história das civilizações é tão grande que é considerada como um marco fundamental do desenvolvimento. Por causa disso costuma-se chamar de Pré-História o período anterior à escrita (BRITO, 2012,

p. 20).

A partir do desenvolvimento de uma nova sociedade, que deixava de ser nômade e passava a ser mais complexa, pois estava se estabelecendo em um determinado local, desenvolvendo métodos de agricultura, comércio e negociações, houve a necessidade de criar um meio de organização, onde fosse possível registrar e retomar aquele registro quando necessário. Foi a partir dessa necessidade que surgiu a escrita.

> O desenvolvimento dos métodos de agricultura e do comércio, e as distâncias entre as cidades entre as quais se estabeleciam relações de trocas, são tidos como os responsáveis pelos primeiros registros escritos, ante a necessidade de controle administrativo, de registros contábeis e de se saber com exatidão onde se situavam os distantes pontos de abastecimento e quais as rotas a seguir para os alcançar (GOMES, 2007, p. 05).

Faz-se necessário destacar que a alfabetização foi introduzida com intuito de estabelecer relações de trocas, devido a necessidade de controle administrativo. Com tudo deve-se perceber a importância de uma introdução bilíngue, já que cada vez mais temos a presença de estrangeiros em nosso país, tanto para negócios quanto para o turismo.

Logo no começo dessa nova sociedade, não se fazia necessário que as pessoas mais comuns dominassem a escrita, pois seus afazeres não lhe exigiam.

No Brasil, a educação ganhou destaque no final do século XIX, especialmente com a proclamação da República. As escolas, assumiram um importante papel de instrumento de modernização, tornando-se o lugar para preparar as novas gerações para atender aos ideais do Estado republicanos, e assim instaurar a nova ordem política e social (MORTATTI, 2006).

> Tudo leva a crer que a distinção qualitativa entre a sensação e o pensamento seja a presença, nesse último de um reflexo generalizado da realidade, que é também a essência do significado da palavra; e consequentemente, que o significado é um ato do pensamento, no sentido pleno do termo. (VYGOTSKY, 2005, p. 6).

O ensino passou a ser organizado, intencional e sistemático. Era uma nova fase em que as pessoas se instruiriam e passariam a enxergar o mundo com outro olhar, contribuindo assim, para o desenvolvimento e avanço do país.

Houve diversos métodos de alfabetização, pois ao longo dos anos a escola tem fracassado em seu papel de alfabetizadora, e para cada fracasso o método de ensino utilizado nessa época é considerado tradicional e substituído por outro método considerado inovador.

Mortatti (2006, p. 4-12), dividiu os métodos de ensino inicial da leitura e escrita, desde as décadas finais do século XIX, em quatro momentos:

> A metodologia do ensino da leitura – O primeiro momento durou da segunda metade do século XIX a 1890. Para o ensino da leitura utilizavam nessa época o método sintético, que é da parte para o todo, ou seja, letras, sílabas, palavras, frases e textos. Esse método parte da ideia de ir aumentando o grau de dificuldade. A escrita era restringida a caligrafia e ortografia, e seu ensino era através de cópia, ditados e produção de frases isoladas.
>
> A institucionalização do método analítico – O segundo momento durou de 1896 a 1920. O ensino da leitura deveria ser do todo, para depois ir para as partes constitutivas.

> Alfabetização sob metida – O terceiro momento durou de 1920 até o final da década de 1970. Foi a conciliação do método sintético com o analítico, chamado de métodos mistos ou ecléticos.
>
> Alfabetização: construtivismo e desmetodização – De 1980 a dias atuais. O construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma revolução conceitual, que questiona a necessidade das cartilhas, as teorias e práticas tradicionais e desmetodizar o processo de alfabetização.

Percebe-se que cada novo método de alfabetização surgiu como inovador e com a função de tentar “salvar” a educação do fracasso.

O BILINGUISMO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A linguagem sofre influências de acordo com o meio ao qual se vive, tendo um papel fundamental na vida do indivíduo. Segundo Schütz (2007) “as abordagens ao ensino de línguas se sucedem ao sabor das tendências de cada época”.

A linguagem permite a comunicação ilimitada acerca de todos os aspectos da realidade, permite também reinventar o mundo cultural. Graças a linguagem, a criança pode aprender sobre o mundo, pode também socializar-se, adquirir valores, regras e normas sociais e assim, aprender a viver em comunidade.

A linguagem permite à criança obter explicações sobre o funcionamento das coisas e do mundo e sobre as razões do comportamento das pessoas.

De acordo com Finger e Quadros (2007):

> A concepção de aprendizagem defendida por Skinner pode ser facilmente utilizada para descrever situações comuns em nosso dia-a-dia. Se um pai ou mãe – ou até mesmo um professor – cede aos apelos de uma criança que chora e teima a fim de conseguir algo que o adulto havia anteriormente proibido, a criança aprenderá que o seu comportamento insistente lhe garante sucesso e consequentemente passará a sempre agir dessa forma quando quiser algo. Ao contrário, se a criança não for recompensada pelos seus gritos e provocações, ela tenderá a abandonar esse comportamento e tentar outro tipo de reação a fim de atingir seu objetivo, uma vez que os indivíduos possuem a capacidade de se justarem ao ambiente em que vivem (2007, p. 12).

Se não houver uma base linguística suficientemente compartilhada, e de um bom nível de competência linguística para permitir uma comunicação ampla e eficaz, o mundo da criança ficara. Confinado a comportamentos estereotipados aprendidos em situações limitadas.

Assim. A linguagem tem a importante função interpessoal de permitir a comunicação social, ela também tem a vital função intrapessoal de permitir o pensamento, a formação e o reconhecimento de conceitos, a resolução de problemas, a atuação refletida e a aprendizagem consciente.

Nota-se que o ser humano recebe influências diversas, repetindo e imitando linguagens que estão ao seu redor. Pode-se perceber essas repetições e imitações ao observarmos falas de personagens sendo imitadas pelos indivíduos.

Harmes e Blanc (2000 apud Megale, 2005, p. 3) decorrem a respeito do bilinguismo e consideram as seguintes dimensões:

Competência Relativa, que enfatiza a relação entre duas competências. Temos a partir disto o bilinguismo balanceado, onde o indivíduo possui a mesma competência linguística em ambas as línguas. Salientamos que, dentro deste conceito, não importa o alto grau de competência nas duas línguas, mas sim se este alcançou um grau equivalente em ambas às línguas. E temos o bilinguismo dominante, que é aquele em que apresenta maior competência em uma das línguas, normalmente na língua nativa.
Organização Cognitiva, onde temos o conceito de bilíngue composto, que seria aquele que mostra uma única representação cognitiva para duas traduções iguais; e o conceito de bilíngue coordenado, seria aquele que mostra representações distintas para duas traduções iguais. - Idade da Aquisição, onde de acordo com a idade em que se dá a aquisição da língua temos o bilinguismo infantil, adolescente ou adulto. O bilinguismo infantil divide-se em bilinguismo simultâneo, onde desde o nascimento a criança é exposta a duas línguas e a adquire ao mesmo tempo; e bilinguismo consecutivo, onde após ter adquirido as bases linguísticas da língua materna, ela adquire, ainda na infância a segunda língua. Quando a aquisição da segunda língua ocorre na adolescência, denominamos este como bilinguismo adolescente, e quando o indivíduo adquire a língua em fase adulta, chamamos este de bilinguismo adulto.
Presença ou não de Indivíduos Falantes da L2, e acordo com esta, classificamos o bilinguismo endógeno ou exógeno. Por bilinguismo endógeno entendemos que ambas as línguas são utilizadas como nativas na comunidade, podendo ou não ser utilizados para fins institucionais. Já por bilinguismo exógeno, temos a ausência da segunda língua dentro da comunidade. - Status, atribuído à língua, pode desenvolver no indivíduo formas diferenciadas de bilinguismo. Temos então o bilinguismo aditivo, onde as duas línguas são valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança, e a aquisição da segunda língua dá-se sem perda ou prejuízo a língua materna; e o bilinguismo subtrativo, onde a primeira língua é desvalorizada, originando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança e ocorrendo perda ou prejuízo na língua materna.
Identidade Cultural, onde temos bilíngues biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais. Como bilinguismo bicultural, entende-se o indivíduo que se identifica de forma positiva com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um dos grupos. Os monoculturais são aqueles que se identificam e é reconhecido por apenas um dos grupos culturais. O bilíngue acultural é aquele que adota valores culturais ligados ao grupo de falantes da segunda língua e renuncia a identidade cultural relacionada à sua língua materna. E finalmente o bilinguismo descultural, identifica-se quando o indivíduo desiste de sua identidade cultural, mas não obtêm sucesso ao tentar adotar aspectos culturais do grupo de falantes da segunda língua.

Fonte:https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3487/2295

Percebe-se que a linguagem humana é extremamente complexa e envolve diferentes níveis do

sistema linguístico como a fonética, fonologia, sintaxe, morfologia e pragmática. Estes níveis formam um sistema intrincado de unidades abstratas, estruturas e regras, que é usado pela criança, mesmo sendo ela muito pequena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os anos pré-escolares, especialmente os três primeiros anos de vida, são considerados um período vital na vida de uma criança. É quando as bases para atitudes, pensamento e aprendizagem, entre outros, são estabelecidas.

Isso significa que as crianças têm uma capacidade natural de aprender, que é desenvolvida durante os primeiros 3-4 anos de vida.

Usar essa habilidade é muito incentivado porque, sempre de acordo com as pesquisas, aprender uma segunda língua é tão fácil quanto aprender a primeira. Pode parecer um fardo enorme, mas, na verdade, não é. O cérebro humano é uma coisa maravilhosa. Crianças bilíngues que aprendem um segundo idioma desde cedo parecem nativas em ambos.

Percebe-se que nas escolas bilíngues, muitas vezes a leitura de textos não tem significado e não fazem parte do contexto do educando. Com uma leitura mecânica e sem emoção a aprendizagem de uma segunda língua acaba tornando-se um momento ineficiente na busca pelo entendimento do educando com o mundo letrado, por isso é fundamental que o ensino de uma segunda língua tenha significado e é durante esse processo que os professores precisam mudar suas estratégias em forma de serem mediadores e tornarem o processo ensino aprendizagem mais prazeroso e significativo.

Ao ser estimulada por meio de situações prazerosas com a leitura de uma segunda língua, desperta-se na criança o desejo de saber, com isso o ato aprender uma segunda língua provoca uma fácil adaptação no processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

DAVID, Ricardo Santos. **Professor quanto mais cedo é melhor? O papel diferencial da educação bilíngue.** Revista X, Curitiba, volume 12, n.3, p. 178 – 203. 2017. HORNBY, Peter A. **Dicionário de Termos Linguísticos**, 1977. Disponível em: < http://www.ait.pt/recursos/dic_term_ling/dtl_pdf/B.pdf>Acesso em 01 de agosto 2021.

MEGALE, A. H. **Bilinguismo e Educação Bilíngue-Discutindo Conceitos.** Revista Virtual de Estudos da Linguagem. Disponível em:

http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved. Acesso em: 01 de agosto 2021.

MELLO, HELOÍSA. A. B. **Educação bilíngue: Uma breve discussão.** Revista Horizontes de Linguística

Aplicada. Disponível em:> http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/3898/3309>. Acesso em 01 de agosto 2021.

MORTATTI, M. R. L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. In: SIMPÓSIO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, DPEI/SEB/MEC, Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttext alfbbr.pdf> Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.

NOBRE, Alena Pimentel Mello; HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos. **A relação bilinguismo-cognição no processo de alfabetização e letramento**. Ciênc. cogn. Rio de Janeiro, v. 15, n. 03, p. 180 -191, Dez. 2010.

SALGADO, Ana Claudia Peters et al. **Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas**. In: IX EDUCERE, 2009. Anais do IX Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2009.

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SUELI CAETANO
Graduação em Letras, Curso Portugues / Espanhol e Respectivas Literaturas, pela Fundação Universidade do Tocantins / UNITINS (2014); Especialista em Gestão Escolar, pela Faculdade Campos Elíseos (2007); Professora de Educação Infantil - Centro de Educação Infantil Maria da Glória Freire Lemos.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal, analisar a contribuição da música e da musicalização na educação infantil, pois por meio da música a criança desenvolve aspectos como: socialização, aprendizagem, expressividade, percepção sonora, coordenação motora, entre outros. Serão estudados autores como Jean Piaget, Teca Alencar de Brito e suas análises, descobertas e conclusões sobre a arte da musica desde a primeira infância, que é o período em que acontecem os seus encantamentos para os bebês, pois a música nos proporciona a magia de ensinar brincando. Todos devem aprender de forma que seja prazeroso, no processo ensino-aprendizagem, independente de sua faixa etária, e são nas cantigas de ninar, nas músicas clássicas e nas cantinas e brincadeiras de roda que proporcionam esse acalanto e conhecimento de mundo, assim como nos jogos musicais.

Palavras-chave: Musicalização; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O som da voz dos pais e parentes mais próximos ainda no período de gestação de uma criança é o primeiro contato dela com a música, alguns especialistas afirma que nas 21 semanas de gestação, que o bebê apresenta o seu aparelho auditivo quase completo, e tudo o que é falado para o bebê nesse período por diante pode ser identificado e memorizado por ele, acreditam que o que torna uma criança mais ativa ou mais apática é o estímulo que a mesma recebeu de seus pais sobre música ainda no ventre materno, pois, até mesmo a escolha da música na gestação tem influências positivas ou não para o bebê.

Até os três anos de idade é a fase da descoberta de vários sons vividos e desconhecidos para eles, à fala dos pais, músicas diversas, palmas, são sons que os bebês convivem antes mesmo de nascer, porém nem todos os sons os agradam, por isso a escolha de canções que acalmam e encantam os bebês é muito importante nessa fase. O feto já tem desenvolvido sua memória e os sentidos da visão, tato e audição, o recém-nascido possui traços temperamentais que diferenciam e demonstram preferências por determinados estímulos visuais e auditivos, o bebê é um ser em constante desenvolvimento, o estímulo para a música deve ser potencializado ainda no ambiente familiar e não somente na inicialização escolar.

Nosso corpo articula conexões entre tudo que vivemos, ele também percebe o invisível e o indizível. Com o corpo, percebemos o clima dos lugares em que entramos. Às vezes, sentimos um mal-estar físico, um incômodo e não damos ouvidos a essas sensações, a fala do corpo, ocorre com os bebês em uma frequência maior, por isso a importância de dar espaço para que as crianças ouçam o seu corpo.

Na educação infantil, o professor torna-se o artista que tem por objetivo mostrar o mundo musical para as crianças de forma prazerosa, é por meio da musicalização que o professor encontra recursos riquíssimos para estimular e fortalecer o gosto musical nas crianças, as brincadeiras de roda acompanhada da música que faz parte da cultura infantil, assim como os jogos musicais que trabalham a multidisciplinaridade e auxiliam no desenvolvimento e aprendizagem da criança que ocorrerá da forma que eles mais gostam, ou seja, brincando, que de acordo com o documento Base Nacional Comum Curricular, no qual o brincar e o educar são indissociáveis, é necessário que o educador realize um planejamento e elaboração da sua rotina escolar de acordo com a realidade da criança e sempre colocando o ensinar por meio do lúdico e a música comtempla bem essas ações, onde existe a interação, o desenvolvimento do corpo e a presença das emoções durante uma música cantada ou tocada.

MÚSICA E MUSICALIZAÇÃO

A música se faz presente na historia da humanidade desde as primeiras civilizações, usadas em rituais como: casamento, morte, entre outros. Com o desenvolvimento cultural e suas mudanças a musica era usada em louvores a lideres, muito utilizada no antigo Egito e na Suméria. A música é arte e manifesta-se nos arranjos e manifestações de sons, que se alteram conforme cada época existe muitas teorias sobre a origem da música e a sua presença na cultura humana.

Sendo composta basicamente por ritmo, melodia e harmonia, a música tem o intuito de estimular os movimentos internos e externos do homem, pois possui uma multiplicidade de condutas diferentes, a linguagem musical compreende as categorias de percepção e expressão que implicam o conhecimento de elementos musicais, tais como o silêncio, o ruído e o som, que, por sua vez, possui como características a duração do timbre, a altura e a intensidade.

Cada um de seus aspectos corresponde a um sentido humano, o ritmo estimula o movimento corporal, a melodia a afetividade, a harmonia contribui para a afirmação da ordem mental do ser humano, sendo considerada de grande importância no processo educacional infantil, a música, consegue trabalhar a personalidade da criança, ela estimula a criança para que expresse seus sentimentos e emoções, os sons apresentam à vida e seres diferentes que vivem no mundo, a natureza, a água, os pássaros, os animais e até mesmo o silencio é uma forma de música.

Enquanto linguagem, a música atua no diálogo entre as dimensões do corpo, dos sentidos, do afetivo, do cognitivo e das interações sociais, o uso e atribuição de sentidos á produção musical revelam tanto as forças sociais que atravessam a cultura, como seu papel na circunscrição de determinados lugares sociais em que se constituem.

A criança constrói sua apreciação musical pelos acessos e mediações culturais nos diversos grupos de socialização em que convive, tais como: família, escola, igreja, grupos infantis, comunitários e mídias.

> Mas, que imagens e sons tão estimulantes são esses, por meio dos quais as crianças vêem, ouvem e sentem o mundo? E que mundo é esse que os adultos estão lhes mostrando através de suas produções artísticas e comunicacionais? Como e com quais potenciais as crianças estão mediando a sua interação com o mundo em que vivem? Na diversidade das culturas sociais em que vivem, quais são as várias relações dessas crianças com os objetos, as pessoas, as práticas sociais; e com as imagens e sons de um mundo que lhes é mostrado pelos adultos nos veículos audiovisuais? Queiramos ou não, é evidente que a criança já vivencia a arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É óbvio que essa arte exerce vivas influências estéticas e artísticas na criança. É óbvio, também, que a criança com ela interage de diferentes maneiras. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 43)

São tipos de músicas as canções, as músicas instrumentais, materiais sonoros, a voz, o corpo, os materiais sonoros naturais, os instrumentos de corda, de sopro, de percussão, de teclas, elétricos e digitais. Destacam-se como objetos da cultura musical as improvisações musicais, as interpretações musicais e as composições musicais utilizadas em diferentes contextos.

A musicalização esta relacionada a uma motivação no ensinar, é um processo de construção do conhecimento, um recurso no qual é possível trabalhar a autoestima, a socialização e a multidisciplinaridade no ensino aprendizagem respeitando as diversas fases de desenvolvimento da criança.

Por meio da musicalização o professor estimula o gosto musical na criança, além de contribui para o desenvolvimento cognitivo/linguístico, ao dar oportunidade para que a criança experimente vários ritmos musicais (ouvindo, tocando, vendo), favorecendo os seus sentidos, trabalhando sua coordenação motora e a atenção; contribui no sócio afetivo, uma vez que, a criança interage com o outro, aceita a si mesmo com suas capacidades e limitações, favorece o desenvolvimento da socialização, da participação e da cooperação e contribui no psicomotor da criança, pois, as atividades musicais favorecem as habilidades motoras, estimulando os movimentos corporais e o desenvolvimento do senso rítmico, que são fatores importantes para o processo de aquisição da leitura e escrita.

A musicalização tem como objetivo desenvolver a escuta ativa e sensível nas crianças desde a primeira infância, por este motivo estimular a observação em um ambiente silencioso torna-se de grande importância para o desenvolvimento auditivo da criança, uma vez que vivemos em meio a barulhos e ruídos produzidos o tempo inteiro ao nosso redor.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A criança possui mesmo antes do nascimento um potencial de desenvolvimento, o qual é aprimorado na medida em que os fatores biológicos e ambientais são favoráveis, os vínculos afetivos constituem uma bagagem de experiências que marcarão toda a vida da criança, a relação mãe - pai - filho, durante os primeiros anos de vida, deixa uma marca na criança que o influenciará durante o resto de sua vida.

O desenvolvimento biológico, enfocado no crescimento da criança e na estrutura e funciona-

lidade dos órgãos e cérebro, foi enriquecido com a contribuição das neurociências, que estuda que nos primeiros anos de vida, os estímulos cognitivos e afetivos são essenciais para a formação de interconexões sinápticas e redes neurais.

Possuímos cinco sistemas sensoriais com os quais relacionamos com nós mesmos e com o mundo, são eles: tato, olfato, visão, gustação e audição:

- Tato – O sentido do tato tem seus receptores na pele, na qual existem células especializadas para a percepção do frio, do calor e da dor.
- O tato desempenha um papel importante na formação dos vínculos afetivos, os carinhos da mãe acompanhados com palavras de afeto, ampliam a formação dos autopistas cerebrais.
- Olfato – o sentido do olfato funciona como quimiorreceptores localizados no nariz e que captam as substancias voláteis dispersas no ar.
- A comunicação buco - nasal faz com que os sentidos da gustação e do olfato guardem uma estreita relação, o que pode ser experimentado cheirando e degustando um aroma.
- Visão – no nascimento a visão é o sentido menos desenvolvido, porém o mais eficiente, os lactantes têm uma menor capacidade de focalizar imagens em diferentes distancias. Sua capacidade e discriminação visual são bastante limitadas.
- Gustação – O sentido da gustação encontra-se na língua, é o sentido que comparado com os demais, é considerado o mais fraco, já que a língua tem que cumprir outras funções como articular a fala e fazer parte da digestão dos alimentos.
- A gustação é o sentido responsável por distinguir quatro sabores: amargo, ácido, doce e salgado.
- Audição – O sentido da audição tem seus receptores no ouvido, órgão que também cumpre a importante função do controle de equilíbrio. Os bebês são capazes de escutar uma grande variedade de sons, porém reage preferencialmente a estímulos auditivos que estão dentro da faixa de frequência da voz humana.

Mas afinal se o presente trabalho tem como o seu objetivo principal a Musicalização na Educação Infantil, porque se faz necessário o conhecimento dos sentidos sensoriais? A musicalização é um excelente recurso de estímulo para diversas áreas do cérebro, trabalham as múltiplas linguagens, além de fazer parte da cultura das crianças, a música transmite o conhecimento de forma prazerosa e por meio do brincar.

> Especialistas afirmam que o bebê humano nasce com uma predisposição para interagir. Ele dispõe de certas estruturas orgânicas que o levam a privilegiar certos estímulos na sua relação com o meio. Com isso, o bebê responde, sobretudo, a estímulos associados a outros seres humanos, como a face e as vozes. Assim é que, desde cedo, o recém-nascido distingue a voz humana do conjunto de sons presentes no ambiente e rapidamente orienta-se para os traços do rosto humano colocado á sua frente. Suas estruturas perceptuais, por outro lado, são ativadas pelas ações dos adultos ao lhe responderem, estabelecendo assim uma interdependência comportamental, desde o inicio, entre adulto e bebê. (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.81)

Por isso ao cantar para o bebê, se faz necessário à observação de seus movimentos, gestos, choro e sorriso, quais são as sensações que estão sendo estimuladas e criadas. A partir dos 18 meses os bebês podem começar a responder à música de um modo coordenado, a capacidade da fala pode se desenvolver mais rapidamente por meio do canto e da imitação.

O movimento e a resposta à música podem ajudar a desenvolver a memória e a coordenação mãos/olhos, aprendem a distinguir sons altos e baixos, rápidos e lentos. Começam a tomar consciência de uma batida na música e a reconhecer ritmos diferentes. Começam a aprender as palavras de canções simples e a desenvolver a coordenação necessária para tocar instrumentos simples, nomeadamente tambores e campainhas.

O bebê tem sua principal fonte de conhecimento no cotidiano, por meio do experimentar, assim quanto mais estímulos ele receber, maior será o seu desenvolvimento dos sentidos, até os dois anos de idade, atividades com sons se relacionam com gestos, é a fase em que o bebê realiza gestos para produzir sons e se expressa corporalmente na representação do que canta e ouve, é o desenvolvimento da motricidade em prática.

MUSICALIZAÇÃO NA ESCOLA

A BNCC - Base Nacional Comum Curricular é um documento que surgiu de forma participativa e democrática, no qual ocorreram ajustes até a sua homologação em 2018. A BNCC é um norteador da Educação Básica sendo introduzida nos currículos escolares como um direcionador dos objetivos que se pretende alcançar na educação, ela é composta por dez competências que visam no desenvolvimento do cidadão aprendizagens como: autonomia, ser crítico, respeitar o outro e o conhecimento de si mesmo, argumentar, trabalhar em equipe, valorizar diferentes linguagens, ter diálogo e o acesso às tecnologias. Na BNCC, as competências Gerais visam auxiliar o estudante por meio do desenvolvimento cognitivo e socioemocionais, para sua formação durante a educação básica.

Na educação infantil, o documento BNCC - Base Nacional Comum Curricular possui os eixos estruturantes, no qual o cuidar e educar encontram-se presentes no cotidiano da criança e dessa forma os planejamentos que visam a interação e o brincar são recursos indispensáveis para o desenvolvimento das aprendizagens essenciais da criança. Além dos eixos estruturantes, também é necessário o conhecimento e o respeito a seis direitos de aprendizagem que consta na BNCC voltados para a criança, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

A BNCC auxilia os educadores da educação infantil com os 5 Campos de experiências que devem ser trabalhados, são eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos de experiências são ações que devem ser trabalhados com as crianças ainda na primeira infância, e a música trabalhada na escola de forma educacional e tendo a sua escolha de acordo com a faixa etária da criança e com o que o professor deseja ensinar contempla perfeitamente os campos de experiências de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, objetivando um universo de experiências corporais, orais, espaciais, trabalhando a interação, o respeito

pelo outro e as diferentes culturas encontradas no ambiente escolar.

A música no ambiente escolar deve ser trabalhada de forma criativa, com o objetivo de estimular a criança a gostar da música e que ela se torne um recurso pedagógico que auxilie o trabalho do educador a desenvolver vários aspectos do conhecimento da criança.

Na creche as crianças começam a frequenta-la ainda bebê de 0 a 5 anos, o que requer do profissional da educação uma responsabilidade que vai além do ensinar “o cuidar”, que em tempos anteriores essas profissionais não eram reconhecidas como professoras e sim tratadas como cuidadoras ou babás, porém a realidade de uma rotina da creche vai além do assistencialismo, o professor torna-se o principal e o primeiro construtor de conhecimento no ambiente educacional da vida da criança, que dentre outras situações o emocional e o afeto estão constantemente presentes ao vivenciar a partida dos pais ao deixá-los em um ambiente a princípio estranho e em meio a outras realidades, o que requer do professor um acolhimento e um trabalho constante que crie e busque oportunidades de interação, pensamento e organização de espaços que atendam às particularidades de cada criança no seu desenvolvimento.

Nessa fase de estágio da Educação Infantil, a observação da prática pedagógica é essencial no sentido do que é trabalhado e de que forma, o lúdico é primordial para o desenvolvimento do bebê/criança, no qual as brincadeiras são trabalhadas voltadas nos planejamentos semanais que auxiliam o conhecimento de alguma competência a ser desenvolvida, como hábitos de higiene, de alimentação saudável, auxiliando na autonomia em tarefas básicas realizadas no ambiente escolar e a música é um recurso riquíssimo da educação.

Por meio das atividades musicais como os jogos musicais, roda de música, exploração e criação de sons e objetos sonoros, observações no silêncio, escuta de obras e de vários estilos musicais, entre outros, que a criança se expressa, interage e aprende brincando. As crianças gostam de músicas, cantar, ouvir, dançar, seguir o ritmo, a sensibilização musical deve ser feita de forma gradativa, fazendo com que a criança reconheça a diversidade de sons como a sua voz ou balbucio, sons da natureza, o canto, entre outros.

Em nossa cultura muitas são as músicas que encantaram nossa infância como um transmissor de mensagens, são elas: cantigas de ninar e algumas folclóricas, a música clássica e as músicas que ouvimos no nosso ambiente familiar.

As cantigas de ninar são canções calmas utilizadas principalmente para fazer o bebê adormecer, possui letras simples ligadas ao universo infantil e manifestação do folclore brasileiro, geralmente transmitidas oralmente, porém, com a mídia e a tecnologia em alta, pais e educadores utilizam de recursos como CD e DVDs para cantar essas músicas.

As cantigas de ninar e de roda, possuem letras repetitivas que favorecem por meio da monotonia a chegada do sono da criança e outras cantigas estimulam a brincadeira, por ser de origem folclórica, algumas pessoas afirmam que as letras possuem em seu conteúdo mensagens fortes que transmitem medo ou violência, é o caso das cantigas: “Boi da cara preta”; “Nana neném que a Cuca vem pegar”; e” Atirei o pau no gato”, essa última ganhou uma nova versão com o intuito de conscientizar as crianças desde cedo a proteger e não maltratar os animais.

As músicas clássicas como as de Mozart e Vivaldi, acalmam os bebês, e quando a música é ouvida ainda no ventre da mãe, além de relaxar, ela estreita os laços afetivos entre mãe e filho, médicos e musicoterapeutas recomendam que as mães ainda na gestação ouçam músicas calmas e as músicas que agradam a elas, pois auxilia no gosto musical do bebê.

> Ainda no útero, os bebês conseguem ouvir música, respondendo-lhe com pontapés e outros movimentos. Enquanto recém-nascidas ou já como bebês mais velhos, as crianças continuam a ser fortemente afetadas pela música. Dependendo do humor da música, da situação, e da altura do dia, podem responder emitindo sons suaves, agitando entusiasticamente os braços e pernas, ou deixando-se adormecer. As crianças de dois, três anos, constroem os seus palrares musicais e, com frequência, cantam fragmentos de canções conhecidas, bem como canções de duas ou três notas que elas próprias criaram. As crianças pré-escolares, que já se agüentam mais firmemente em pé do que as de 3 ou 4 anos, podem mexer-se ao som da música e tocar instrumentos musicais simples de uma forma deliberada e organizada. (HOHMANN; WEIKART, 1997, p. 658)

A música clássica possui um impacto muito grande no desempenho cognitivo, pelo simples fato de escutá-la favorece o nível de funcionamento intelectual, favorece o psiquismo e a experiência emocional e ajuda na aquisição da linguagem.

É no cotidiano da CEI, que muitas crianças têm a oportunidade do brincar com a música, pois a música é o próprio brincar, os bebês brincam musicalmente com qualquer objeto que tiver em mãos, descobrem que suas mãos e o seu corpo produzem descobertas sonoras, a disponibilidade de objetos ao alcance dos bebês proporciona que o mesmo crie breves composições nas brincadeiras que se repetem em várias sonoridades, ex: objetos não estruturados (garrafas pets, potes, tampas, etc.), ao bater um objeto no outro reproduz sons diferentes.

É o adulto ou as crianças mais velhas que ensinam o bebê a brincar, interagindo e atribuindo significado aos objetos e às ações, introduzindo a criança no mundo da brincadeira, nessa perspectiva, os professores cumprem um papel fundamental nas instituições quando interagem com as crianças por meio de ações lúdicas ou se comunicam por uma linguagem simbólica, estando disponíveis para brincar.

À medida que cresce, o interesse das crianças pela música se diferencia. Elas continuam suas pesquisas sobre os sons e sobre a maneira de produzi-los, por meio das diferentes vivências sonoras possibilitadas pelo professor, que disponibiliza vários objetos e instrumentos e promove a audição de músicas e canções, sejam elas cantadas pelos adultos e por outras crianças, ou reproduzidas por aparelhos de som.

> A criança se exprime naturalmente, tanto no ponto de vista verbal, como plástico ou corporal, e sempre motivada pelo desejo da descoberta por suas fantasias. Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo da criança percebe-se que ele resulta das elaborações de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas intensamente. Por isso, quando ela desenha, pinta, dança e canta, o faz com vivacidade e muita emoção. Considerar a expressividade da criança por este ângulo significa entende-la como um processo de articulação interna e de inter-relação com os outros e a ambiência. Com efeito, é sempre em continuo contato com as pessoas e as coisas que a criança aprimora seus pensamentos, suas descobertas e seu fazer arte. Não se trata, então, de um processo isolado, mas de ações em reciprocidade, quando a criança internaliza os conhecimentos, vinculando-os ás suas experiências de vida pessoal e cultural. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 55).

O professor deve ter consciência que a duração de uma atividade varia de acordo com a idade da criança, assim como respeitar o tempo e a forma de expressão de cada um, no qual surgirão ações repetidas sem sentido, choros e balbucios, porém, o mais importante é que o bebê se sinta seguro e livre para se expressar.

Como cultura infantil, as brincadeiras e cantigas de roda perpetuam até os dias atuais, elas se destacam por seu conteúdo poético, a movimentação, a expressividade, a liberdade do brincar com o lúdico, são de influências folclóricas, e tem como característica que as crianças formem uma roda de mãos dadas, na qual a dança se faz presente como a arte de se movimentar expressivamente o corpo, seguindo movimentos ritmados ao som da música.

Conforme o Referencial curricular nacional para a educação infantil:

> A música, na educação infantil mantém forte ligação com o brincar. Em algumas línguas, como no inglês (to play) e no francês (jouer), por exemplo, usa-se o mesmo verbo para indicar tanto as ações de brincar quanto as de tocar música. Em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição Fotos: Teca Alencar de Brito 71 oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois são fonte de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são expressão da infância. Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo. Os jogos e brinquedos musicais da cultura infantil incluem os acalantos (cantigas de ninar); as parlendas (os brincos, as mnemônicas e as parlendas propriamente ditas); as rondas (canções de roda); as adivinhas; os contos; os romances etc.(RCNEI, vol.3, 1998, p.71).

Na educação infantil, o educador deve fazer uma pesquisa com os pais e responsáveis da criança, pois afinal de contas quem não possui lembranças da infância e do seu brincar, assim como as cantigas de roda? Essa busca por informação e conhecimento da comunidade, auxilia o educador a possibilitar que a criança viva a sua própria cultura.

A criança se expressa naturalmente, tanto no ponto de vista verbal, como plástico ou corporal, motivada pelo desejo da descoberta e por suas fantasias, assim, o jogo pode ser utilizado para introduzir conteúdos, verificar aprendizagem e resgatar conteúdos anteriores, favorecendo uma melhoria na relação interpessoal, havendo ainda um reforço nos valores de respeito, reciprocidade e confiança.

Os jogos musicais são recursos que chamam a atenção do aluno por tratar de situações muitas vezes vividas e conhecidas da cultura e convivência social do aluno, contribuem no dialogo, permite a interação, a criatividade e o improviso que são elementos importantes para a aprendizagem.

Os **jogos musicais motivam os alunos** a escutar, identificar e diferenciar sons de instrumentos, a compreender as fórmulas rítmicas e é um motivador para que a criança sinta vontade de fazer música.

Os jogos musicais são constituídos de três fases, respeitando o tempo e o desenvolvimento infantil, são elas:

- Jogos na qual a criança cria gestos para produzir sons e ouvir música expressando-se

corporalmente. A imitação é muito importante para este desenvolvimento;

- Jogos em que a criança interpreta a expressão, o sentimento e a definição de música;
- Jogos que auxiliem a compreensão da estrutura e da organização da musical.

Esses jogos principalmente com crianças menores na fase de alfabetização, devem ser bem elaborados e instigantes, visando um aprendizado com prazer.

> O processo de aquisição da linguagem também facilita a comparação com a expressão musical: da fase de exploração vocal á etapa da reprodução, criação e reconhecimento das primeiras letras, daí a grafia de palavras, depois as frases e, enfim, á leitura e á escrita, existe um caminho que envolve a permanente reorganização de percepções, explorações, descobertas, construções de hipóteses, reflexões e sentidos que tornam significativas todas as transformações e conquistas de conhecimentos: a consciência em contínuo movimento. Isso também ocorre com a música. (BRITO 2003, p.43)

A garatuja das crianças sintoniza-se com o modo como ela manuseia e explora os objetos sonoros, com a exploração de sons vocais, sem que se importe com os resultados e sem a obrigatoriedade do uso de regras gramaticais.

O educador tem um papel fundamental na musicalização na educação infantil, cabe a ele pesquisar situações didáticas voltadas para a música, estimulando no educando a vontade de conhecer, ouvir e despertar o fazer musical.

Em um planejamento voltado para música, o professor deve planejar as situações de aprendizagens por meio de pesquisas e ideias de interesse do aluno, conhecer sua cultura, a comunidade, o gosto musical, com o objetivo de estimular a curiosidade e a expressão do aluno, nessa proposta de trabalho o ensino de Arte auxilia o educador a motivar as crianças, como em uma confecção de instrumentos sonoros com objetos recicláveis aproveitados do cotidiano, confecção de brinquedos sonoros populares, uma apresentação de dança tradicional, entre outras atividades.

> E por que construir instrumentos musicais com as crianças? Construir instrumentos musicais e/ou objetos sonoros é atividade que desperta a curiosidade e o interesse das crianças. Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes á produção do som e ás suas qualidades, á acústica, ao mecanismo e ao funcionamento dos instrumentos musicais, a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade, sendo, por isso, ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos. É importante sugerir ideias, apresentar modelos já prontos e também estimular a criação de novos instrumentos musicais. (BRITO 2003, p.69)

A música bem trabalhada influência positivamente no desenvolvimento da motricidade global da criança, das noções de direita e esquerda, de espaço, de conhecimento do corpo, de cima e de baixo, entre outros, pode conecta-se com a história contada em uma roda de historias e enriquecer esse momento de interação e expressão da criança no desenrolar do conto.

Atualmente com os recursos tecnológicos em alta, o professor deve utilizar dessas ferramentas para motivar o gosto musical na criança, instrumentos musicais, recursos como DVDs, CDs, apresentação e criação de teatro e a dança, estimulam expressões verbais e corporais, muitas vezes vividas e apresentadas para as crianças somente no ambiente escolar.

Conforme Brito (2003, p.29), não podemos deixar de lembrar a influência das transformações tecnologias, que ampliaram os meios para o fazer musical pela introdução de instrumentos eletrônicos, sintetizadores, computadores etc.

No planejamento das aulas, o professor pode escolher os repertórios com as contribuições que as próprias crianças trazem, e cultura popular é rica em produtos musicais que devem ser trazidas para o ambiente escolar, ensinando os estudantes a perceber a relação que existe entre o objeto e a cultura, estando atendo a eventos culturais que estejam acontecendo na cidade e aproveitando para criar uma aula mais rica com programações e saídas de visitas a exposições culturais, promovendo dessa forma além do conhecimento, a cidadania e a relação aos valores próprios da formação e identidade cultural.

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

Por fim o trabalho realizado na escola com musica auxilia o professor a observar e avaliar pontos nos alunos muitas vezes escondidos em outras disciplinas, pois, a música auxilia que a criança se expresse ludicamente e com prazer e liberdade de aprender e interagir com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música faz parte da vida do ser humano e é por meio dela que expressamos nossos sentimentos, com esse estudo foi entendido que o som pode ser compreendido pelos bebês ainda na gestação da mãe, sendo de extrema importância o contato afetivo entre os dois, pois a mesma tem um papel importante na transformação do individuo, seja no seu desenvolvimento corporal, psicológico como no social.

As interpretações sensoriais são únicas para cada individuo e a música contribui para o desenvolvimento desses sentidos, nas cantigas de ninar com o objetivo de acalmar e acalentar o bebê, nas músicas mais agitadas que estimulam os movimentos corporais.

A educação infantil requer do professor criatividade, posicionamento e clareza diante das escolhas de propostas pedagógicas que sejam significativas para o atendimento que proporcione experiências em busca da autonomia e socialização das crianças, sabendo utilizar da intervenção quando necessário e sem impor conceitos já formado em sua maneira de educar, respeitando as diferenças e as culturas e a música é uma linguagem infantil, que contribui de forma significativa na construção do imaginário, além de favorecer no processo de ensino-aprendizagem, por isso a importância de se escolher um repertorio rico de sons e informações para cada fase de desenvolvimento da criança, proporcionando uma forma prazerosa do conhecimento.

A música assim como a arte proporciona uma educação prazerosa e fundamental para o desenvolvimento corporal e do pensamento crítico, fazendo que o indivíduo possa agir no mundo adquirindo uma capacidade critica, estimulando a capacidade intelectual para criar e recriar ideias e ações, seguindo sua própria decisão.

Conclui que é na escola que ocorre o resgate de músicas e brincadeiras da nossa cultura e que o professor tem um papel importante de transmitir esse conhecimento cultural e trabalhar por meio da musicalização o desenvolvimento e o auxilio para que as crianças possam se desenvolver e se expressar de forma lúdica e prazerosa, seja por meio da musica, da brincadeira ou de um jogo musical.

REFERÊNCIAS

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: Propostas para formação integral da criança.** São Paulo, Petrópolis, 2003.

COLI, Jorge. **O que é arte?** São Paulo, Brasiliense, 1982.

DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

DURAND, Gilbert**. Imaginário. Ensaio acerca da ciência e da filosofia da imagem.** Rio de Janeiro: Difel, 2001.

FERES, Josette S.M. **Bebê: Música e movimento, orientação para musicalização infantil.** Jundiaí, 1995.

FRANÇA, José Luis. **Estimulação Precoce: Inteligência Emocional e Cognitiva.** Barueri: Equipe Cultural, 2018.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil.** 1.ed.São Paulo.Moderna,2012.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e., FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo**. Metodologia do Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 1999.

HOHMANN,Mary;WEIKART,David P. **Educar a Criança.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

LOURO, Viviane; e convidados. **Múltiplos Olhares: Música e Inclusão.** São Paulo, Ed.Som, 2015.

ZAGONEL, Bernadete. **Brincando com música na sala de aula: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento.** São Paulo: Saraiva 2012.

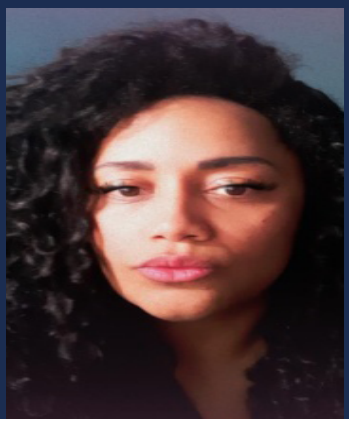
DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil Acesso em: 19 de ago. 2021.

BRASIL (1994). Declaração de Salamanca: princípios, políticas e prática em educação especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em: 06 de ago. 2021.

BRASIL (2000). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9.394/96. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf Acesso em: 10 de ago. 2021.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E O USO DOS RECURSOS DIDÁTICOS E TECNOLÓGICOS



TATIANA PONCIANO DE SOUSA
Graduada em Pedagogia pela Faculdade Tijucussu de São Caetano do Sul, em 20 de Dezembro de 2006; Graduada em Geografia pela Faculdade Unijales-Campos Salles, em Dezembro de 2.016; Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A prática docente enfrenta alguns obstáculos associados a situações experimentadas no cotidiano escolar. Este trabalho objetiva apresentar as potencialidades de dinâmicas elaboradas para a participação plena dos alunos em sala de aula; destacar como a tecnologia pode ser utilizada como ferramenta para ampliar as possibilidades nas práticas pedagógicas no ensino de geografia e, ainda, ampliar o conhecimento das pessoas sobre o meio ambiente, bem como sua contribuição para preservá-lo. A principal concepção na educação ambiental refere-se a novas atitudes e comportamentos mais adequados do ponto de vista ambiental, novas assunções do ponto de vista da ação sobre o ambiente, quando não há reflexão social e política de seus condicionantes históricos há um adestramento ambiental, desvinculada da ação política. Não como fim do processo educacional, mas como meio que desperta nos estudantes seu potencial crítico e participativo. A partir da releitura de diferentes autores, de diferentes áreas de conhecimento, se pretende contribuir para a reflexão da necessidade de ampliação dos momentos de participação em sala de aula, de modo que os alunos se sintam parte importante do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Dinâmicas participativas; Tecnologia; Educação ambiental.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema de estudo a prática pedagógica no ensino de Geografia abordando a problemática: Como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem contribuir para uma prática educativa do professor no ensino de Geografia?

Diante desta premissa, pretende-se buscar desenvolver este trabalho: Mostrar a evolução e contribuição do uso das TICs no ensino de Geografia, e sua contribuição no espaço de vida do professor e do aluno; demonstrar como os professores podem contribuir para que os educandos dos diferentes níveis de ensino percebam e compreendam o espaço geográfico e ampliem sua visão de mundo e, apreendam o valor do seu papel na sociedade contemporânea através do uso das TICs; ampliar o conhecimento das pessoas sobre o meio ambiente, bem como sua contribuição para preservá-lo. A principal concepção na educação ambiental refere-se a novas atitudes e comportamentos mais adequados do ponto de vista ambiental, novas assunções do ponto de vista da ação

sobre o ambiente, quando não há reflexão social e política de seus condicionantes históricos há um adestramento ambiental, desvinculada da ação política.

Na era do conhecimento e da adoção de novas tecnologias a escola não poderia ficar à margem deste desafio que exige um novo olhar na concepção de ensino e aprendizagem no papel do professor incorporar as tecnologias para dentro da sala de aula, é uma das possibilidades de construção de conhecimento. Surgiu daí a importância de incorporar em sala de aula através do trabalho pedagógico do professor com o uso das tecnologias, uma prática educativa diferenciada usando as tecnologias no ambiente escolar.

O presente trabalho foi motivado pelas práticas de ensino de Geografia, nas escolas públicas e particulares, pela observação de diferentes dinâmicas em sala de aula, bem como pelas conversas entre docentes de diferentes áreas de ensino. Surge na análise das reclamações de estudantes, e principalmente de professores, sobre os aspectos educacionais e os problemas encontrados na relação dos alunos com os conhecimentos encontrados no currículo oficial das disciplinas, principalmente no que diz respeito a desmotivação e a falta de interesse do corpo discente em participar efetivamente na construção de conhecimentos em sala de aula.

O objetivo deste trabalho é compreender de que forma as dinâmicas participativas podem contribuir para que ocorra uma efetiva participação do corpo discente, mediante meios e instrumentos que possibilitem tornar a prática educacional um momento de formação total, com enfoque na cidadania e na apreensão dos conteúdos previstos na matriz curricular. E pretende, ainda, demonstrar que as interações em sala de aula, com destaque no papel dos estudantes, podem promover situações interessantes no que diz respeito a aprendizagem. E, além disso, inserir os instrumentos tecnológicos com moderação e eficiência, como instrumentos a serviço das práticas de ensino, principalmente como ferramentas de pesquisa.

Aos educadores é incumbida a responsabilidade de despertar no aluno o bom senso da descoberta da autoconfiança e potencialidade para o exercício de sua cidadania, suscitando posturas e atuações mediante as dificuldades socioambientais.

A metodologia e práxis pedagógicas para as novas perspectivas da educação exigem conhecimentos metodológicos específicos, bem como novas relações com os conteúdos holísticos.

O educador, como profissional da educação, no desempenho da sua função tem uma grandiosa meta para o Século XXI: formar a consciência ambiental dos alunos e, no desenvolvimento e exercício da sua cidadania, através da transformação dos próprios paradigmas e conceitos, de uma escola formadora e transformadora – onde os conceitos se desenvolvam através do trabalho escolar.

O ENSINO DA GEOGRAFIA E O AVANÇO CIENTÍFICO

A evolução social do homem se confunde com a evolução das tecnologias, pois as duas andam paralelamente. Essa relação define as diferentes épocas da história da humanidade, e de acordo com que esses recursos foram sendo transformados e utilizados como tecnologias, o avanço

científico da humanidade foi se intensificando e ampliava-se, criavam-se tecnologias cada vez mais sofisticadas e complexas aponto de transformar o comportamento individual e social do indivíduo. De acordo com Santos e Nascimento,

> A sociedade é resultado de uma história, a qual passa por um processo de evolução e retrocessos e que as ações humanas levam a criar novos meios, como por exemplo, os tecnológicos, sendo a ciência e a tecnologia parte do sujeito e da história. (SANTOS; NASCIMENTO, p. 3)

Desde o advento da Revolução Industrial até o momento atual, as tecnologias têm predominado e transformando a maneira do homem pensar, sentir e agir, sua forma de se comunicar e de adquirir conhecimentos. Essas tecnologias têm evoluído sem cessar e com muita rapidez gerando produtos diferenciados e sofisticados, como telefones celulares, fax, softwares, vídeos, computador multimídia, internet, televisão interativa, realidade virtual, videogames entre outros que estão no mercado e que nem sempre são acessíveis a todas as pessoas, pelo preço e muitas vezes pela necessidade de conhecimentos específicos para sua utilização. Conforme André e Bruzzi (2009);

> Como consequência de níveis diferenciados de industrialização e desenvolvimento sócio econômico extremamente heterogêneos. Como consequência de níveis diferenciados de industrialização e desenvolvimento sócio econômico, estados e municípios em diferentes regiões apresentam níveis desiguais de investimento e potencial de gerenciamento, principalmente nas áreas sociais. (p.24)

Hoje, as tecnologias não são meras suposições, mas uma realidade que está inserida de forma intrínseca em nosso meio. Elas invadiram o nosso cotidiano de maneira imperceptível que quando nos demos conte já estávamos totalmente envolvidos com as mesmas, seja dentro de nossas casas, nas escolas, nas ruas e porque não dizer dentro da sociedade e do mundo. Se olharmos a nossa volta, boa parte daquilo que utilizamos em nossa vida diária, pessoal e profissional são formas diferenciadas de ferramentas midiáticas. As tecnologias se tornaram parte indispensável no mundo em que vivemos.

Vivemos no mundo das tecnologias e do conhecimento onde o pensamento é acelerado e o tempo não para. Segundo Augusto Cury,

> A SPA dos alunos faz com que as teorias educacionais e psicológicas do passado quase não funcionem, porque, enquanto os professores falam, os alunos estão agitados, inquietos, sem concentração e, ainda pó cima, viajando nos seus pensamentos. Os professores estão presentes na sala de aulas e os alunos estão em outro mundo. (CURY, 2017, p. 10).

A criança ao nascer já cresce manipulando os aparelhos tecnológicos seja um aparelho de televisão, um *microsysten*, um telefone celular, uma calculadora ou até mesmo um computador. O número de crianças que tem acesso a esse tipo de tecnologia vem crescendo diariamente, e a faixa etária das pessoas que utilizam estas ferramentas, tem se intensificado a cada momento. Antes, mais acessada pelos jovens, a internet era privilégio de alguns, hoje, vem sendo utilizada de forma crescente por todos os membros de uma comunidade. Sobre isso, iniciaram-se novas proporções frente às posturas dos professores.Buscando com isso, proporcionar novos conhecimentos à cerca das TICs, segundo Levy (1995).

> “A informática é um palco de inovações tecnológicas, onde a inteligência, complexidade e conflitos são parcialmente indefinidos. Nesse sentido, reflete sobre o uso desses recursos no contexto educacional, para que o supracitado atravanque posi-

ção principal na educação". Levy (1995 p.34).

Os recursos tecnológicos que utilizamos diariamente sejam eles de comunicação ou de informação, tem nos oferecido novas formas de aprendizagem através dos conteúdos por eles veiculados. Levy (1995), afirma que a informática é um palco de inovações tecnológicas, onde a inteligência, complexidade e conflitos são parcialmente indefinidos. Nesse sentido, reflete sobre o uso desses recursos no contexto educacional, para que o supracitado atravanque posição principal na educação. Então, se fazem imprescindíveis grandes e minuciosas ponderações sobre as modificações educacionais provocadas por essas tecnologias e provocando experiências condizentes à aprendizagem das crianças.

Então, se fazem imprescindíveis grandes e minuciosas ponderações sobre as modificações educacionais provocadas por essas tecnologias, que vem provocando experiências condizentes à aprendizagem das crianças.

Atenta a isso, a educação implica uma atual situação: o de gerar facilidades e criar novas formas de adquirir cultura e conhecimento. Constituindo dessa maneira, um ambiente assegurado e democrático ao acesso as mais variáveis TICs, estimulando e dando condições com a mesma sintonia a escola, professores e a criança. Nesse sentido, a educação não transforma o mundo sozinho, mas são as pessoas que se transformam com as concepções da educação, transformando em consequência o mundo em que se inserem (FREIRE, 2005).

Diante da realidade em que vivemos, onde as tecnologias fazem parte constantemente da vida das crianças, jovens e adultos, o educador não pode se esconder por detrás da cortina da mesmice e se enclausurar na caverna da arrogância e ignorância, precisa-se está apto a se relacionar com o público chamado de "nativos digitais" para ter maior segurança e controle das supostas situações que poderão surgir dentro da sala de aula envolvendo tecnologias de informação e comunicação.

Durante muitos anos o professor vem desenvolvendo sua pratica pedagógica, dando suas aulas, passando o conteúdo na lousa, corrigindo os exercícios e as provas dos alunos e muitos ainda não se deram conta que esse cenário já começou a mudar e ser alterado pelas novas técnicas e métodos envolvendo computadores, internet, vídeos, projetores de slides, câmeras e outros recursos que estão disponíveis para o uso pedagógico em sala de aula.

Deve-se conceber o papel do professor dentro da sociedade tecnológica como mediador do conhecimento o qual tem o papel de articular as ideias e contextualizar as informações a fim de garantir um ambiente interativo onde todos possam sentir-se envolvidos no processo.

> O professor experiente perceberá que quanto menor orientação dentro da sala de aula, menor será o desenvolvimento de seus alunos, este demonstrará menos interesse e pouca persistência frente às tarefas diárias em sala de aula: ao perceber isto, o professor pode fazer uso de outras estratégias, como incentivar e estimular seus objetivos, perceber a importância do porquê estudar, qual a vantagem real desta pratica na vida das pessoas, e levar o aluno a desenvolver um impulso de alto direção e autonomia que desenvolva sua competência e, por conseguinte seja capaz de encontrar o prazer na aprendizagem (ACOTA, 1997,p.34).

Diante deste contexto revolucionário a escola torna-se lugar, espaço-tempo em que os sujeitos podem se projetar e projetar a vida e consequentemente a sociedade. Portanto, o educador deve

trabalhar de maneira que todos possam compreender que a inclusão tecnológica e midiática como prioridade absoluta para a adequação dentro da nova realidade que o meio nos impões, pois, as mídias devem ser utilizadas para integrar a escola e a comunidade visando sempre o bem comum e o crescimento de todos com o esclarecimento de que os recursos midiáticos vieram para somar e não para serem usados como um passatempo dentro da sala de aula. Precisa-se trabalhar com amor e respeito a fim de fomentar a transparência e a democratização no processo de ensino tornando o homem um cidadão apto a tomar decisões e a fazer escolhas bem ponderadas acerca de todos os aspectos da vida em sociedade.

Conforme Nogueira,

> Os diferentes olhares sobre o mundo, articulados na educação geográfica como formação de uma consciência espacial, possibilitam ao sujeito em escolarização uma visão da totalidade que é o mundo, da realidade de vida. (2008/2009 Nogueira,p.67)

Na atualidade a disciplina de ensino de geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência e de outras que não tem lugar no ensino fundamental e médio como Astronomia, Economia, Geologia, convertidos em conteúdos escolares a partir da seleção e organização daqueles conhecimentos tidos como necessários à educação em geral (CAVALCANTI, 1996). Portanto, torna-se de fundamental importância que o professor dentre suas várias funções seja capaz de organizar as atividades, com o objetivo de promover a aquisição de conhecimentos e despertar no alunado outras habilidades inerentes ao ensino de geografia. Sendo assim, a Geografia no Contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais “é uma área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações”.

Diante dessa perspectiva de ensino a Geografia torna-se capaz de exercer as atividades em sala de aula a partir da realidade dos alunos, atrelando as suas experiências cotidianas, mas para que isso venha a acontecer o professor precisa realizar uma leitura da realidade específica de seus alunos, ou seja, buscar se debruçar sobre seus alunos, objetivando conhecer sobre o espaço geográfico, deve compreender suas culturas, seu conhecimento e suas representações elaboradas pelo senso comum, tem que questionar sempre se os conteúdos escolhidos e os métodos a serem utilizados estão em acordo com a realidade do aluno, é desta forma que será construído o verdadeiro processo de ensino-aprendizagem.

Independente da prática adotada pelo professor, o ideal é que assuma a atitude de sugerir caminhos para o educando no processo de aprendizagem dos conteúdos a serem ministrados, pois deverá ter cuidado para que não ultrapasse as fronteiras entre o ato de sugerir e o de determinar, que muitas vezes não ficam bem claros para a clientela. Tudo isso se torna fundamental desenvolver no cotidiano de sala de aula, o que recomenda-se a BNCC.

> desenvolver um clima de aceitação e respeito mútuo, em que o erro seja encarado como desafio para o aprimoramento do conhecimento e construção de personalidade e que todos se sintam seguros e confiantes para pedir ajuda;
>
> que a organização da aula estimule a ação individualizada do aluno para que possa desenvolver sua potencialidade criadora, mas que, também, esteja aberto a compartilhar com as outras suas experiências vividas na escola e fora dela;
>
> oferecer oportunidades, por meio das tarefas organizadas para a aula, em que vários possam ser os pontos de vista, permitindo ao aluno um posicionamento autôno-

> mo, fortalecendo, assim, sua autoestima, atribuindo alguns significados ao produto do seu trabalho intelectual.

A reciprocidade que é elencada na BNCC é notória na relação que deve ser construída ao longo das atividades em sala de aula, principalmente no tocante ao respeito mútuo em ambos os envolvidos, por favorecer uma aula mais prazerosa para os envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem. No tocante a prática exercida em sala de aula, principalmente ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), o professor ao ter em mente seu objetivo de ensino adotado, tem uma infinidade de literatura a sua disposição para trabalhar, por exemplo: na categoria paisagem, território, espaço geográfico: como é sugerido na BNCC, poderia usar através da leitura de textos de autores brasileiros consagrados e que oferecem uma interessante descrição sobre o Brasil sua diversidade social, cultural, natural e política.

Obras como de Jorge Amado, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, podem ajudar a descrever paisagens, caracterizar aspectos naturais e também mostrar as diferenças culturais e sociais entre os lugares e classes sociais que formam o Brasil, outro exemplo poderia ser a utilização de trechos destas leituras mostrando aspectos regionais, fenômenos naturais, organização social e política, além de localizar nos mapas as descrições as quais os autores se referem. Dependendo do contexto em que a escola está inserida o professor pode pedir aos alunos que façam pesquisa de busca na internet downloads de paisagens, lugares, território e espaço, favorecendo a compreensão das diferentes linguagens existentes como a visual e sonora, podendo trabalhar também com o apoio de fotos, pinturas, mapas, filmes e músicas, dependendo da interação e do assunto abordado pode pedir que os alunos façam uma apresentação das pesquisas realizadas.

Ainda nesse contexto, a ilustração da paisagem pode ser trabalhada seguindo as sugestões da BNCC.

> Ao se introduzir a leitura da paisagem, a comparação das diferentes leituras de um mesmo objeto é muito importante, pois permite o confronto de ideias, interesses, valores socioculturais, estéticos, econômicos, enfim, das diferentes interpretações existentes e a constatação das intencionalidades e limitações daquele que observa. (BNCC 1998, p. 136)

Além disso, possibilita a elaboração de questionamentos fundamentais sobre o que prevalece numa paisagem, pois sua história é marcada pelas decisões que venceram e determinaram a sua imagem. Ressalta ainda que:

> É importante comparar uma mesma paisagem em temposdiferentes e descobrir como e por que mudou, quem decidiu mudar, a quem beneficiou ou prejudicou. No trabalho comparativo é que sobressaem as intencionalidades daqueles que agiram. (BNCC 1998, p. 137)

As recomendações pautadas na BNCC associadas as adoções de novas práticas pedagógicas imersas com as ferramentas tecnológicas podem proporcionar aos alunos umas práxis mais efetiva e contundente, ou seja, pode demonstrar que a adoção de materiais e instrumentos para estimular processos mentais são fatores que promovem uma aprendizagem eficiente e mais prazerosa.

Dentre os saberes necessários na prática pedagógica pelo professor de Geografia, é importante ter em mente os tipos de escalas que irá trabalhar, se será local, regional, nacional ou Internacional. É extremamente importante a compreensão da relação existente entre as diferentes escalas,

de diferentes realidades e respectivos conteúdos, sendo que os contextos são diferenciados, pois dependendo do contexto em que o professor quer trabalhar existe a possibilidade e podem se expressar de diversas maneiras. Sendo que o contexto social, político e econômico interage de modo diferente com outras dimensões.

Na prática cotidiana, essa compreensão pode ser instigada, no trajeto que realizamos todos os dias, e não nos damos conta da realização desta atividade. Estas atividades podem ser melhor compreendidas com o uso dos documentos diversos na constituição de um saber geográfico, desde os convencionais: mapa, bússola, gráficos, tabelas, literatura, cinema, fotografia, até os mais recentes, como os levantamentos feitos por imagens de satélite e o uso do computador em sala de aula. Com uso da informática é possível criar diversas formas de pesquisa e aprendizado da Geografia.

As tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos permitem utilizar uma gama de sistemas, dentre eles existe os sistemas de informação geográfica (SIG) que são um conjunto de sistemas de softwares e hardwares capazes de produzir, armazenar, processar, analisar e representar inúmeras informações sobre o espaço geográfico, tendo como produto final mapas temáticos, imagens de satélites, cartas topográficas, gráficos e tabelas.

Conforme Ferreira,

> O SIG é um tipo especial de sistema de informações. Os sistemas de informações são utilizados para manipular, sintetizar, pesquisar, editar e visualizar informações, geralmente armazenadas em bases de dados computacionais. (p. 02)

Assim, existem inúmeras maneiras de trabalhar a geografia há inúmeros recursos gráficos que podem ser adquiridos com mais facilidade como: mapas, croquis, recorte de revista com paisagem de lugares, propaganda de planta de apartamentos, recorte de jornais mostrando imagens aéreas. Porém, estes diferentes recursos não podem ser usados só como meras ilustrações, mas devem auxiliar a atividade do professor em pesquisa geográfica, mas a reflexão crítica sobre o uso e a produção do espaço com objetivo da ciência Geográfica que é proporcionar de aos envolvidos no fazer pedagógico maneiras abrangentes com o intuito de compreender o espaço: nas esferas da vida cotidiana, na representação mental, na experiência vivida, no imaginário social e na interface homem/natureza. Contribuindo de modo significativo na elaboração de avanços nas ciências humanas. Por fim pretende-se com essas ferramentas que auxilie na pratica diária do professor com intuito de buscar resposta aos problemas em diversas áreas do conhecimento científico construindo conhecimentos cada vez mais interdisciplinares e indispensáveis no mundo contemporâneo fazendo com que os alunos em diferentes situações de vivência dos lugares, de modo que possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito.

Estudar geografia é importante para a vida em sociedade, em particular para o desempenho das funções de cidadania: cada cidadão, ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, bem como as de outros lugares, pode comparar, explicar, compreender e especializar as múltiplas relações que diferentes sociedades em épocas variadas estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção de seu espaço geográfico. Assim, o educando adquire uma maior consciência dos limites e responsabilidades da ação individual e coletiva com relação ao seu lugar e a contextos mais amplos. Por isso, a seleção de conteúdos no ensino de Geografia deve contemplar temáticas de relevância social, o que é essencial para sua formação como cidadão.

Segundo BNCC

> O estudo de Geografia permite que os alunos desenvolvam hábitos e construam valores significativos para a vida em sociedade. Os conteúdos selecionados devem permitir o pleno desenvolvimento do papel de cada um na construção de uma identidade com o lugar onde vive e, em sentido mais abrangente, com a nação brasileira e mesmo com o mundo, valorizando os aspectos socioambientais que caracterizam seu patrimônio cultural e ambiental. Devem permitir, também, o desenvolvimento da consciência de que o território nacional é constituído por múltiplas e variadas culturas, povos e etnias, distintos em suas percepções e relações com o espaço, desenvolvendo atitudes de respeito às diferenças socioculturais que marcam a sociedade brasileira. (BRASIL, 1998, p. 39)

Essa é a geografia que se quer. Essa é a geografia que lê o mundo e que transforma os educandos, abrindo-os para novas perspectivas de vida e de atuação social, preparando-os para o exercício de ser e de fazer na sociedade, para o posicionamento de quem atua de quem participa de quem não simplesmente enxerga o mundo, mas adentra o mesmo dinamicamente, com vez e voz para buscar o bem comum da humanidade. E é essa geografia que faz do ato de ler o mundo um ato criador, como diria Paulo Freire, que "não se esgota na decodificação pura da escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo", (FREIRE, 1986, p.11-3), ou seja, um estudo que não se esgota na decodificação pura e simples de conteúdos formalizados em livros didáticos, mas que movimenta o mundo, que sai da palavra escrita para a prática nas relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma necessidade de modernização dos processos educativos, com destaque para o caráter de classes a que sempre esteve associado e cuidando para que o ambiente escolar apresente instrumentos e ferramentas que possibilitem maior efetividade em seus processos. A educação para a cidadania perpassa uma série de fatores, que vão desde a maior qualificação dos profissionais envolvidos no ambiente escolar, aos meios e tecnologias inseridos na escola e, ainda, por uma gestão eficiente que consiga fazer que toda essa engrenagem funcione de maneira plena. Não menos importante, é necessário, ainda, que existam políticas de valorização dos profissionais da educação, área que vem tornando-se cada vez menos atrativa aos estudantes de nível superior, pelos baixos salários e pela total desvalorização a que são submetidos.

Dito isso, importa considerar o uso de técnicas e metodologias para que tenhamos um ganho na participação efetiva dos estudantes, cada vez mais desinteressados pelo processo de ensino e aprendizagem. Importa, também, destacar que a tecnologia não pode ser vista como fim, como o elemento da educação. A tecnologia e suas potencialidades devem ser integradas ao processo de ensino e aprendizagem para que enriqueça, instrumentalize e apresente para as dinâmicas de aula, múltiplas possibilidades de desenvolvimento.

Porém cabe ao professor, muito mais que "dar aulas", a condução, o estímulo e organização de dinâmicas que permitam maior aprendizado e inserção dos conteúdos escolares no cotidiano dos estudantes para que exista, não só uma formação de conteúdos, mas principalmente uma formação cidadã.

As dinâmicas apresentadas neste trabalho não são novidades acadêmicas. São recursos que podem contribuir de maneira efetiva para, em consonância com os documentos oficiais que regem a educação no Brasil, promover uma formação do cidadão por completo, possibilitando a progressão nos estudos e, principalmente, instrumentalizando os estudantes para que possam intervir em suas comunidades, de forma consciente, compreendendo efetivamente a ideia de cidadania. Não pretendem esgotar as múltiplas possibilidades existentes na preparação das aulas, pois, muitas outras formas podem ser igualmente efetivas em relação aos bons resultados em sala de aula. Mas pretendem contribuir para destacar a importância de uma formação onde o foco seja no estímulo a participação dos alunos, demonstrando a importância de seus conhecimentos prévios, e de se extrapolar a sala, os modelos e métodos tradicionais de aula e o livro didático como fontes exclusivas de apreensão de conhecimentos.

Como limites impostos a realização deste trabalho, onde se buscou um trabalho de revisão da literatura, imagina-se que seria importante realizar a observação de estudos de caso de realização dessas dinâmicas, desde a sua preparação até a sua avaliação, fato esse que pode ser ultrapassado por uma pesquisa mais aprofundada não só as dinâmicos aqui presentes, mas em diversas outras possibilidades existentes no universo da educação e que podem contribuir de maneira igual ou maior para o pleno êxito dos objetivos e metas da educação.

As práticas educativas podem incentivar ações que caminhem para a sustentabilidade, na qual o objetivo é o equilíbrio entre as necessidades do homem e a natureza, ou seja, o desenvolvimento econômico, político e social pautado no respeito ao meio ambiente e não na sua destruição, exercendo a cidadania de forma plena consciente de sua ação transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. **Prática e formação de professores na integração de mídias.** Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimento, tecnologias e mídias. Integração das tecnologias na educação. Salto para o futuro/TV Escola. Secretaria de Educação a Distância: Brasília, Seed. 2005. P.39-45.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia:** ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1992.

ANDRÉ, C; BRUZZI, D.G. **Implementação e avaliação das tecnologias digitais na escola.** Educação científica e tecnológica no Brasil: Avanços e desafios para o século XXI. Tecnologias digitais na Educação. Salto para o futuro. Secretaria de Educação a Distância: Brasília, Seed, 2009. P.23-48.

ARROYO, Miguel G. **Cadernos de Pesquisa, nº 65**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 1988.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Estrutura e Funcionamento do Ministério da Educação e Cultura. Brasília: Inep,1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** v.6 Arte. 2ed. São Paulo: DP&A,2000.

CARVALHO, Isabel. **A intervenção ecológica.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

CARVALHO, Isabel. Os sentidos do ambiental: a contribuição da hermenêutica à pedagogia da complexidade. LEFF, E (Coord.). **A Complexidade Ambiental.** São Paulo: Cortez Editora, 2003.

CASTRO GIOVANNI, Antônio Carlos. Revisitando a alfabetização para Geografia no Ensino Fundamental. In: SHÄFFER, N. O. e outros. (Orgs.). **Ensinar e aprender Geografia.** Porto Alegre: AGB, 1998. pp. 37-46.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Concepções teóricas e elementos da prática de ensino de Geografia.** In:_Geografia e Práticas de Ensino. Goiânia: Alternativa, 2002. p. 11-27.

CAVALCANTI, Lana de Souza. G**eografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas. SP: Papirus, 1998. 192 p.

CLAVAL, Paul. A revolução pós-funcionalista e as concepções atuais da geografia. In Mendonça, F. e Kozel, S. (org.) **Epistemologia da Geografia Contemporânea**. Curitiba: Editora UFPR, 2002.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB:** ranços e avanços. 9.ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** Tradução Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DUARTE, M. B.; MATIAS, V. R. S. Reflexões sobre o espaço geográfico a partir da fenomenologia. In: **Revista Caminhos da Geografia.** Rio de Janeiro v. 17, n.16, p.190-196, Out./2005.

FOETSCH, Alcimara Aparecida. Subsídios teórico-epistemológicos para um operacional estudo de lugar. In: **Revista Espaço Acadêmico.** N. 55 Dez/2005.

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

_____. **A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1992

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2001.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, vol.113, p.

189-205. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, mar-2003.

LACOSTE, Yves. A **Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. 263 p.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia.** 17. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

MANTOVANI, L.E.; FRITZSONS, E.; SCARAMUZZA, C. **Regression de la forêt equatoriale par les feux de brousse indigènes.** Anais In: Congress, 17. Washington, 1992. Archives of the Congress. International Society For Photogrammetry And Remote Sensing.

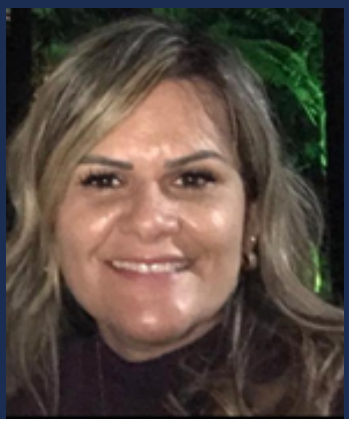
REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e Representação Social.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e o Mundo Moderno.** 2. ed. São Paulo: Ed.Nacional, 1977.

SAUER, C.O. A morfologia da Paisagem. In: CORRÊA, R.L; ROSENDAHL, Z. (Org.). **Paisagem, tempo e cultura.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998

VESENTINI, J. Willian. **Sociedade e Espaço.** Ática. 2000. 3 ed. 343p.

O FAZ-DE-CONTA



TERESA CRISTINA DE PINHO BORBA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Taboão da Serra - FTS (2004); Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba - FALC (2008); Professora de Educação Infantil na Rede Pública Municipal, no CEMEI Jardim Casa Blanca.

RESUMO

O presente artigo refere-se à relevância do lúdico, em especial da brincadeira de faz-de-conta, para o desenvolvimento infantil. Temos como objetivo revisar e aprofundar conhecimentos sobre o tema, problematizar a importância das situações lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, assim como refletir sobre algumas inquietações a respeito do tema. Duas questões nortearam o artigo: Um projeto que valorize o faz-de-conta pode atender a diversidade característica das crianças nesta fase de desenvolvimento? Uma educação que valoriza o faz-de-conta promove o desenvolvimento e previne as dificuldades de aprendizagem? O referencial teórico utilizado está baseado nas teorias de Piaget, Vygotsky e alguns autores da área de psicopedagogia. Podemos assim, afirmar que, através do comprometimento em assegurar tempo e espaço para brincar, o educador contribui, decisivamente, para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, destacando que a brincadeira de faz-de-conta é uma rica experiência que propicia uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Palavras-chave: Brincadeira; Faz de Conta; Aprendizagem; Imaginação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema a brincadeira do faz-de-conta em torno da qual giram as atividades sociais e culturais das crianças, sendo a forma como as crianças lidam com os conflitos que envolvem a brincadeira que determinará sua capacidade de construir relacionamentos e desenvolver sua capacidade cognitiva.

Ao fazer de conta, a criança vive e compartilha uma realidade com os outros. Ela assimila essa realidade através da imaginação e da fantasia, faz uso da sua capacidade simbólica, utilizando-se do simulacro na imitação de papéis presentes nas situações da brincadeira.

A brincadeira também é uma rica fonte de comunicação, pois até mesmo na brincadeira solitária a criança, pelo faz de conta, imagina que está conversando com alguém ou com os seus próprios brinquedos. Com isso, a linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabulário e o exercício da pronúncia das palavras e frases.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/

CEB Nº: 20/2009): Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. O brincar também possibilita à criança reconhecer os papéis sociais, o mundo do qual faz parte, reconhecer-se como ser diferente do outro à medida que interage com este outro, imita papéis e experimenta o lugar do outro. Desta forma, é um tema que merece ser estudado e receber a devida importância, especialmente dentro do espaço institucional de educação infantil.

Assim, ela também pode ser vista como uma atividade pedagógica e instrumento para conhecer o mundo físico e seus fenômenos e entender os diferentes comportamentos da criança durante esta atividade.

Será apresentada neste artigo a observação do brincar de duas crianças de cinco anos, no ambiente de uma escola de educação infantil, na tentativa de definir suas atitudes diante do que os teóricos analisam a respeito do faz-de-conta e sua importância na educação infantil com relação às contribuições que a brincadeira oferece ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem no contexto escolar.

DEFININDO O FAZ DE CONTA

Uso a expressão faz-de-conta com o sentido de ser uma conduta lúdica da criança que recorre à expressão dramática, à fantasia e à imaginação. A brincadeira de faz-de-conta começa por volta dos dois anos e à medida que evolui, assume diferentes funções, dependendo do contexto em que se realiza. Conforme apontam Santos (1998), primeiramente os pequenos executam no faz-de-conta ações que não conseguem realizar no cotidiano, seja por incapacidade motora, falta de força física ou por imposição do adulto. Assim, a criança é privada de uma série de tarefas que despertam sua curiosidade, o que gera muita frustração. Então, ela busca realizar seus desejos através do faz-de-conta. Em um segundo momento a criança busca no faz-de-conta a superação de situações desagradáveis. Sensações de medo, dor ou tensão podem ser superadas ao serem vivenciadas através da fantasia. Podemos dizer que o faz-de-conta é a forma como a criança reflete os valores e constrói sua visão de mundo. A crescente busca de aproximação ao real caracteriza o faz-de-conta na fase dos quatro aos sete anos. A criança procura adequar os movimentos corporais, sua expressão vocal e a composição de cenários, buscando copiar, tanto quanto possível, os modelos reais.

Segundo Santos (1988), é nessa fase que surge o simbolismo coletivo, a capacidade de organização e o desenvolvimento da imitação acarretará em uma maior diferenciação de papéis (Santos 1998).

> A brincadeira de faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante ressaltar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos. Sendo assim, as ideias e as ações expostas pelos pequenos nas suas brincadeiras provêm do mundo social, incluindo a família e seu círculo de relacionamento, o currículo apresentado pela

> escola, as ideias discutidas em classe, os materiais e os pares (Kishimoto, 1995, p. 21).

Vale citar a inexistência de uma terminologia única para designar faz-de conta. Enquanto Vygotsky fala do brinquedo, Piaget fala do jogo simbólico, e pode-se dizer, segundo Oliveira (2000), que são correspondentes. Esses dois autores foram muito importantes para o entendimento do uso da brincadeira no desenvolvimento infantil. Piaget, procurando elucidar a atividade da criança a partir de uma psicologia da inteligência e Vygotsky, pesquisando processos de mudança na história do sujeito, na busca de uma psicologia historicamente fundamentada.

A RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA E A TEORIA NO " FAZ DE CONTA"

A característica social, de acordo com a perspectiva sociocultural, é vista como a mola propulsora para o desenvolvimento infantil. Leontiev (1994) afirma que na atividade lúdica a criança descobre as relações existentes entre os homens.

> Além disso, as crianças também conseguem, através da brincadeira, avaliar suas habilidades e compará-las com as das outras crianças. A brincadeira também permite à criança se apropriar de códigos culturais e de papéis sociais (BROUGÈRE & WAJSKOP, 1997, p.25).

Desta forma a brincadeira encontra fundamento e inspiração na matriz social, da qual é possível a criança copiar modelos, situações e ações. Segundo Bomtempo (2003), essa brincadeira é conhecida por diferentes denominações, por exemplo, jogo imaginativo, jogo de faz-de-conta, jogo de papéis ou jogo sociodramático. Eles são eficientes para o desenvolvimento cognitivo e afetivo social da criança, ficando mais fácil assimilar a realidade do cotidiano.

Outro fator que pode ser observado na brincadeira é o desenvolvimento emocional e da personalidade da criança. Para Friedmann (1996) e Dohme (2002) as crianças têm diversas razões para brincar, uma destas razões é o prazer que podem usufruir enquanto brincam. Além do prazer, as crianças também podem, pela brincadeira, exprimir a agressividade, dominar a angústia, aumentar as experiências e estabelecer contatos sociais. Mello (1999), em sua tese doutoral, ao estudar crianças vítimas de violência física doméstica constatou que, pela brincadeira, as crianças elaboram as experiências traumáticas vividas, pois os conteúdos expressos no brincar têm relação com suas histórias. Em conformidade com estes estudos Melo e Valle (2005), em uma discussão sobre a influência do brincar no desenvolvimento infantil, acrescenta que o brinquedo proporciona a exteriorização de medos e angústias e atua como uma válvula de escape para as emoções.

Ao lidar com diferentes situações durante a brincadeira ela estaria, sem a intencionalidade, criando condições e formas de interação que irão auxiliar mais tarde, na vida adulta.

Sluckin (1981) também afirma que a brincadeira é uma oportunidade para interação entre pares em um contexto nas quais muitas lições relevantes para a vida adulta são aprendidas.

Segundo Piaget (1971), ao brincar a criança consegue assimilar o mundo de seu jeito, pois a interação depende da função atribuída ao objeto e não da natureza dele. Para esse autor, no início seria o jogo simbólico solitário e depois o sociodramático, a representação de papéis. No faz-de-conta,

a criança usaria o “como se” e os graus de fantasia, os quais modificam a situação. O brincar representa uma fase do desenvolvimento da inteligência, em que assimilação e acomodação acontecem, consolidando experiências passadas.

Uma das situações que se apresentam como importantes para a análise do processo de constituição do sujeito é a brincadeira infantil. Rompendo com a visão tradicional de que a brincadeira é atividade natural de satisfação de instintos infantis, Vygotsky (1998) apresenta o brincar como atividade em que tanto significados social e historicamente produzidos são veiculados quanto novos podem ali emergir.

> Brincar e o jogo de faz-de-conta consistem em espaço de construção de conhecimentos pelas crianças, na medida em que, os significados que ali transitam são particularmente apropriados. (Prado, 1998, p.3).

No ambiente escolar, a forma como o professor fará a intervenção durante a brincadeira irá definir o curso desta.

Bomtempo (1997) coloca que a intervenção do professor deve revitalizar, clarificar, explicar o brincar e não dirigir as atividades, pois quando a brincadeira é dirigida por um adulto com um determinado objetivo ela perde o seu significado, lembrando que a brincadeira deve possuir um fim em si mesmo.

Spodek e Saracho (1998) distingue dois modos de intervenção por parte do professor durante a brincadeira, o participativo e o dirigido. No modo participativo a interação do professor visa à aprendizagem incidental durante a brincadeira. As crianças acham um problema e o professor, como que um membro a mais no jogo, tenta junto com o grupo encontrar a solução, estimulando estas a utilizarem a imaginação e a criatividade. No modo dirigido o professor aproveita a brincadeira para inserir a aprendizagem de conteúdos escolares e dirigir as atividades para situações não lúdicas, causando uma desvalorização do brincar, que deixa de ser espontâneo, impedindo o desenvolvimento da criatividade.

> Um aspecto importante da perspectiva teórica de Vygotsky acerca do desenvolvimento é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, ou ZDP é a capacidade diferencial da criança para captar e utilizar os sinais e instruções daqueles que são mais eruditos, mais conscientes e mais experientes do que ela, e que, de fato, colaboram com ela (Bruner, 1984, p. 04).

A colaboração consiste no exercício do ensino, no qual surge a figura do educador, compreendido como todos que estão envolvidos em organizar condições sociais favoráveis ao seu desenvolvimento, na maioria das vezes, um adulto que interage com ela:

> Por assim dizer, é como se o adulto que interage com a criança lhe emprestasse sua própria consciência organizando lhe a situação de aprendizagem, propondo objetivos alcançáveis e ensinando-os adequadamente no curso da tarefa. (Bruner, 1984, p.5).

Ao desenvolver-se e tornar-se consciente, a criança domina a tarefa e organiza, ela própria, o seu conhecimento.

Durante a brincadeira de faz-de-conta de duas meninas, com idade de cinco anos, no ambiente escolar foram observadas as seguintes atitudes:

Vitória e Maria Eduarda (nomes fictícios) utilizaram o espaço do cantinho da leitura representando a casinha delas. Vitória liderou a brincadeira determinando os papéis dizendo que ela seria a mãe e Maria Eduarda a filha juntamente com as bonecas, que seriam os bebês gêmeos Camile e Cauane. Organizaram-se de forma a executar a arrumação da casa e dar banho nas crianças, pois já que Maria Eduarda era a mais velha, deveria ajudar, cuidando também dos bebês para que a mãe pudesse ir a uma loja comprar um presente de aniversário, cuja comemoração seria naquele dia. A mãe saiu de carro e pediu que a filha não abrisse a porta para ninguém. Depois que arrumaram a casa todos iriam se preparar para irem à festa de aniversário da amiga de escola da Maria Eduarda, que recebeu o nome de Daniele, mas que não foi interpretada por nenhuma outra colega real. Maria Eduarda ligou para a amiga (imaginária) e avisou que estavam quase prontas. Depois de tudo arrumado e presente comprado, faltava apenas a maquiagem da mãe e da filha mais velha. Vitória pegou seu estojo e fez a maquiagem de ambas. Surpreendente foi à forma com a qual ela agiu. Com movimentos delicados e muito parecidos com os de uma profissional, cuidadosamente foi utilizando sombra, batom e blush. As crianças brincaram durante cerca de 45 minutos e em seguida encerraram a brincadeira de faz de conta para irem para o lanche e seguirem as atividades escolares.

Nos relatos sobre a brincadeira infantil Vygotsky (1991) afirma que esta é uma situação imaginária criada pela criança e que ela pode, no mundo da fantasia, satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade. “Portanto, o brincar é imaginação em ação”.

Para Vygotsky (1991) a brincadeira nasce da necessidade de um desejo frustrado pela realidade.

Vygotsky (1991) também afirma que a brincadeira, mesmo sendo livre e não estruturada, possui regras. Para o autor todo tipo de brincadeira está embutido de regras, até mesmo o faz-de-conta possui regras que conduzem o comportamento das crianças. Uma criança que brinca de ser a mamãe com suas bonecas assume comportamentos e posturas pré-estabelecidas pelo seu conhecimento de figura materna. O brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato.

No tocante à instalação da “teoria da mente”, Sperb & Carraro (2008) destacam o apontado por Harrys (1994), que chega a afirmar que o entendimento a respeito dos estados mentais dos outros surge em parte de brincadeiras de faz-de-conta. Através delas a criança evoca estados mentais em bonecos e pessoas, com base na consciência de seus próprios estados mentais e na capacidade de se imaginar neles. Esse autor enfatiza ainda, que a brincadeira de faz-de-conta envolve a habilidade de entender a sua mente e a dos outros. Ao assumir a perspectiva do outro, na brincadeira de faz-de-conta, a criança pequena tem que ter a capacidade cognitiva da representação.

> Além dos documentos oficiais, a literatura tem nos revelado que o brincar deve estar associado à proposta pedagógica da educação infantil por, entre tantos outros motivos, ter sua importância para o desenvolvimento psicológico da criança, por possibilitar a esta se constituir como indivíduo com um tipo de organização e funcionamento psicológico que lhes são próprios (COELHO E PEDROSA, 1995; CARVALHO e PEDROSA 2002, p. 52).

IMAGINAÇÃO CRIADORA

A imaginação é certamente uma faculdade que devemos desenvolver, e só ela poderá nos levar à criação de uma natureza mais exaltadora e consoladora, uma vez que o rápido olhar da realidade não nos permite tal alcance.

Uma vez acumulados os primeiros materiais, o próximo passo para se colocar em funcionamento do imaginário do ser humano é acionar, fundamentalmente, os processos mentais de dissociação, associação e combinação de imagens.

Refletir sobre a função da imaginação criadora da vida do homem é captar uma das funções centrais das produções da arte e da ciência e é também remeter-se a importantes questões de processos mentais humanos provocadores de ações, produto da relação direta do homem com o mundo. E, enfim, buscar compreender como os processos criativos transformam a humanidade.

A percepção externa e interna é o começo de um processo que serve de base para nossa experiência criativa. Os primeiros pontos de apoio que a criança encontra para sua futura criação surgem do que ela vê e ouve no seu cotidiano, acumulando materiais que usará para construir sua fantasia.

O trânsito entre o imaginário e o real não desconsidera os fatores psicológicos.

A necessidade de adaptação ao meio ambiente gera estados de desequilíbrio, que provocam vontades e impulsionam a fantasia e a criação.

Vygotsky ainda diz que se o ser humano fosse totalmente adaptado ao meio ambiente que o rodeia, não haveria base alguma para o surgimento de uma ação criadora.

A necessidade e o desejo, portanto, são molas propulsoras do processo criativo.

Nesse processo, existem também outros fatores, dos quais a função imaginativa depende: as experiências, os interesses, as capacidades de dar formas aos resultados da imaginação, os conhecimentos técnicos, as tradições, os modelos de criação que influenciam o ser humano e o meio ambiente, enfim, o que chamamos de repertório.

Desta maneira, se pode dizer serem invenções filhas das épocas em que acontecem, pois não há descoberta científica ou produção artística sem que existam condições materiais e psicológicas favoráveis ao seu aparecimento. Elas sempre se apoiam em acontecimentos anteriores, inscritos em um processo histórico.

Vygotsky destaca então três momentos nesse processo, que seguem:

O primeiro considera a imaginação criadora como resultante de reformulação de experiências vividas, combinadas com os elementos do mundo real.

O segundo incorpora a participação do afetivo e dos elementos sociais que envolvem o indivíduo.

O terceiro, objetiva, a criação como o resultado é um processo que interfere na

transformação do mundo.

Todo esse processo imaginativo tem função diferente no adulto e na criança.

Na criança, a imaginação criadora em desenvolvimento é entendida como cumprindo um percurso que parte de um viver mais espontâneo e imaginativo em direção a um maior racionalismo e menor investimento imaginativo.

Vygotsky compreende esta questão a partir da premissa de que para criar é necessário interesse e experiência acumulados, o que estabelece, necessariamente, uma diferença entre a imaginação da criança e a do adulto, pois este já possui um repertório que foi se acumulando e continua a se ampliar, enquanto a criança e o jovem estão ainda construindo este repertório básico.

A imaginação criadora antecede a razão e predomina em toda a ação infantil.

Por esse motivo, percebemos a criança, desde pequena, como um ser potencialmente criativo e imaginativo. Por meio do jogo simbólico, da fantasia, da imaginação criadora, ela compreende o mundo e a si mesma, acumulando, na memória, um repertório próprio de conhecimento e de formas visuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo é o de comprovar a importância da brincadeira do faz-de-conta para o desenvolvimento infantil, tanto no dia-a-dia da criança como no ambiente formal da escola, através das considerações dos teóricos a respeito do assunto e entendendo que o brincar, por ser um direito da criança, deve ser respeitado tanto pela família quanto pela instituição escolar que vai propiciar o ambiente para que tal atividade possa ser desenvolvida destacando a importância da brincadeira para o desenvolvimento físico, cognitivo e de linguagem.

Há também a preocupação de desfazer ideias equivocadas de que o brincar não é importante, ou de que é apenas uma distração, ou ainda, uma forma de entretenimento banal enquanto a mãe, o cuidador, ou a professora cuidam dos seus afazeres.

Na brincadeira, a criança, de forma prazerosa, acaba imitando o seu cotidiano e assim desenvolvendo, de forma sadia, os aspectos necessários para a sua vida.

A escola tem fundamental importância no que se refere ao conciliamento entre a aprendizagem e a ação lúdica.

De modo geral, é possível afirmar que toda e qualquer instituição de atendimento infantil cumpre esse triplo papel – cuidar, socializar e educar – na medida em que as ações das professoras em relação às crianças, mesmo que centradas nos cuidados básicos, veiculam significados e, portanto, são educativas e constitutivas dos sujeitos em relação.

Bomtempo (1997), também ressalta a importância dos professores observarem as brincadeiras livres das crianças e se utilizarem deste recurso como uma ferramenta de aprendizagem. A observação de professores e supervisores pode auxiliar na condução de trabalhos para sanar dificuldades sociais e déficits no desenvolvimento.

> Primeiramente a brincadeira desenvolve os aspectos físicos e sensoriais. Os jogos sensoriais, de exercício e as atividades físicas que são promovidas pelas brincadeiras auxiliam a criança a desenvolver os aspectos referentes à percepção, habilidades motoras, força e resistência e até as questões referentes à termorregulação e controle de peso (SMITH, 1982, p.18).

Portanto, lançar mão do brincar com mais uma estratégia pedagógica fará com que o processo de aprendizagem seja facilitado já que é mais um recurso do qual os professores podem fazer uso.

REFERÊNCIAS

BONTEMPO, E. **A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário**. 3º cap. In: Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

BROUGÉRE & WAJSKOP, 1997 Carvalho, A. M. A. & Pedrosa, M. I.. **Estudos de Psicologia**, Natal, 7: 1, 2002.

BRUNER, J. S. (1984). **Concepções de infância**: Freud, Piaget, Vygotsky. (A. Delari Jr, Trad.). Tradução para fins didáticos do texto: Bruner, J. . Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza Psicología.1984

CARVALHO, A. M. A. & PEDROSA, M. I. **Cultura no grupo de brinquedo**. Estudos de psicologia (Natal), 2002.

COELHO, M. T. F. & PEDROSA, M. I. **Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados**. Em Z. M. R. Oliveira (Org.) A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 1995.

DOHME, V. A. **Atividades lúdicas na educação**: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado.. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.2002.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4ª ed. São Paulo: Abrinq, 1996.

LEONTIEV, A.N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. Leontiev, A. N. (Orgs.), Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Moraes, 1994.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil**. Psicologia Argumento, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar. 2005.

SLUCKIN, A. **Growing up in the playground**. London: Routledge & Kegan Paul, 1981.

SMITH, P. K. Does play matter: **Functional and evolutionary aspects of animal and human play**. Behavioral and Brain Sciences. v. 5, n. 1, p. 139 – 184, 1982.

SPERB, T.M. & CARRARO, L.. **A relação entre o faz-de-conta e a teoria da mente**. In.: Desenvolvimento Sociocognitivo Estudos Brasileiros sobre Teoria da Mente. São Paulo: Vetor 2008.

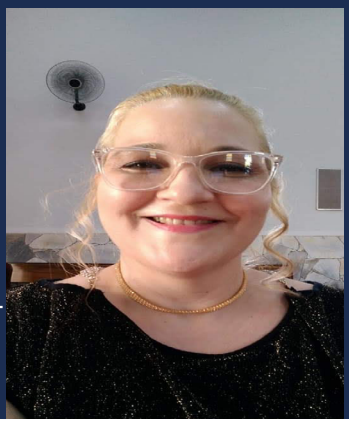
SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores (J. Cipolla Neto, L.S.M. Barreto & S.C. Afeche, Trads). 7a ed. São Paulo: Martins Fontes.2007.

VYGOTSKY, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. 2004.

ZANELLA, A.V.; Cord, **D.Tia, o Tunico me bateu: considerações sobre a violência infantil no contexto da creche**. Em Educação subjetividade e poder, v. 6, Porto Alegre: Unijuí, UFRGS, 1999.

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MUDANÇAS DE PARADIGMAS E EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM



VANESSA ANDREA ORSATI RODRIGUES HISTER
Graduação em Geografia pela Faculdade São Marcos; Estudos Sociais em licenciatura curta e plena em Geografia; Pós graduada em Educação Ambiental pela Faculdade Batista de Minas Gerais e Professora de Geografia pela Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Educação inclusiva é um tema amplo, relacionado à inclusão e permanência das pessoas com deficiência nos ambientes escolares, mas esse problema vai além desses alunos, uma vez que é um problema de todos que são de alguma forma excluída no processo de escolarização. O presente artigo de revisão bibliográfica busca identificar os meios para efetivar a educação inclusiva, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas, com base em Mantoan (2003) e Lino de Macedo (2005). Atender às necessidades da educação inclusiva tem sido um grande desafio, quais são as mudanças necessárias para ressignificar a práxis pedagógica e construir novos hábitos e padrões? As expectativas precisam ser ampliadas para uma formação mais cultural e de historicidade, com um currículo flexível, uma nova organização do tempo e dos componentes curriculares, mudanças coletivas e individuais, necessárias para ressignificar a educação escolar.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Expectativas de aprendizagem; Escola para todos.

INTRODUÇÃO

Educação inclusiva é um tema amplo, relativamente recente na história da educação, um dos seus marcos é a Declaração Mundial sobre educação para todos, de 1990, na qual busca-se um outro tipo de escola, intitulada educação inclusiva, que deve abrir espaços e tempos, com mais ações socioeducativas, atendendo as necessidades básicas de aprendizagem, que têm sido reduzidas as necessidades mínimas, segundo Libâneo (2012).

A Constituição Federal de 1988, como aponta Mantoan (2003), garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, elege como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art.206, inciso I).

A educação inclusiva está relacionada à inclusão e permanência das pessoas com deficiência nos ambientes escolares mas perpassa esses alunos, por tratar da inclusão de todos, que são de alguma forma ou por algum motivo excluídos no processo de escolarização. Atender às necessidades da educação inclusiva tem sido um grande desafio, quais são as mudanças necessárias para ressignificar a práxis pedagógica e construir novos hábitos e padrões?

Esta revisão busca identificar os meios para efetivar a educação inclusiva na educação escolar, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas, identificar os principais equívocos e ampliar o repertório teórico a respeito da educação inclusiva, que abrange uma educação que é para todos.

A relevância do tema parte da complexidade, dos muitos equívocos a respeito do assunto, os professores sentem-se despreparados para trabalhar com as novas demandas da práxis inclusiva, sentem-se desafiados a questionar seus próprios métodos e conceitos, ressignificando o trabalho escolar, sem saber ao certo como.

Aprender ler, escrever e resolver cálculos matemáticos, são de suma importância, porém perdem valor quando se tornam os únicos objetivos de aprendizagem, as expectativas precisam ser ampliadas para uma formação mais cultural e de historicidade, tornando essencial o desenvolvimento da autonomia e da criticidade, dentro dos limites de cada um.

A inclusão acontece a partir de ações concretas, as expectativas de aprendizagem da instituição de ensino com relação a esses alunos são essenciais para a realização da inclusão, é insuficiente colocá-los nas salas comuns, simplesmente para cumprir as leis. A sociedade está mudando cada vez mais rápido, a escola para acompanhar os novos desafios necessita de uma mudança, individual e coletiva, que não se restringe aos professores ou gestores, uma mudança estrutural e prática, considerando que já possuímos diversos amparos legais e orientadores.

Esta pesquisa é caracterizada como descritiva do tipo revisão bibliográfica, foram incluídas referências de livros e artigos científicos que abordam o tema educação inclusiva e escola para todos, em Mantoan (2003) e Lino de Macedo (2005), além de referências complementares em Libâneo (2012), Aquino (2000) e Paro (2013) em alguns livros e artigos que enriquecem a revisão.

MUDANÇA DE PARADIGMAS

Como descreve Mantoan (2003, p.12), “nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise de paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações”. Sabemos que existem muitos problemas, vemos uma estrutura que resiste à mudanças, em uma sociedade que está em plena transformação, as práticas ainda apresentam uma grande reprodução da educação tradicional, existe uma prática pedagógica subjacente ao que é proposto e falado, os alunos ainda têm sua individualidade muito desrespeitada, são incentivados a não questionar e se manterem passivos diante dos conteúdos estudados. Quando se trata do aluno com deficiência, essa descaracterização do individual se torna mais incisiva, a barreira entre o ensino e a aprendizagem se torna ainda maior.

O papel da escola como mera transmissora de conhecimentos, previamente estabelecidos e descontextualizados, uma visão do aluno como mero receptor passivo desses conhecimentos, ao invés da valorização do ensino cultural, da formação de alunos como sujeitos, torna essa educação simplória, incompreensível e falha, “as causas desse fracasso são muito variadas [...] mas uma importante causa muito pouco discutida e que parece estar na base de todo o problema do baixo

desempenho do ensino é precisamente essa timidez de sua ambição no provimento de cultura" (PARO, 2012, p. 53).

Um dos desafios é a exclusão escolar, que se opõe diretamente à inclusão e vem sendo um problema na educação. Esses alunos excluídos, que saem da escola sem concluir, repetem várias séries, no geral são indisciplinados ou não se encaixam no meio social. Na maioria das vezes, não são alunos com deficiência ou indica que o desafio não está no aluno com necessidades educacionais especiais, mas no trato com seres humanos que não atendem a único modelo e que não seguem um mesmo padrão, incluindo os professores e gestores, pois conviver com toda a diversidade humana é difícil. "A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar" (MANTOAN, 2003, p. 13).

Partindo desse princípio, a educação inclusiva exige mudanças em todos os âmbitos escolares. Vê-se que muitos educadores ainda na educação infantil começam a "suspeitar" que o aluno possa ter deficiência, a busca por um laudo médico é uma preocupação válida, mas não deve ser a única, é necessário assumir um papel de responsabilidade buscando antes de encaminhar um aluno que está com dificuldades de aprendizagem, investigar as causas possíveis para seu comportamento e suas dificuldades, tanto no contexto pessoal e familiar do aluno quanto na didática utilizada pelo professor e os caminhos que tem seguido no cotidiano escolar para que aconteça o ensino-aprendizagem.

> [...] Haverá uma escola de envergadura democrática quando, além do acesso irrestrito (o que se aplica a quaisquer segmentos da população vulneráveis do ponto de vista da discriminação), estiverem garantidas a permanência efetiva de todos bem como a imprescindível excelência dos serviços prestados - esta última como "estrela-guia" de qualquer prática educativa que se pretenda competente e justa (AQUINO, 2000, p.134).

A inclusão de um aluno vai além da matrícula em uma escola ou classe especial, provocando, assim, desafios por essa inovação, um ressignificar do ensino escolar e seus objetivos, fazendo com que a formação de professores, a efetivação da práxis inclusiva nas salas de aula e as perspectivas sobre educação escolar se ampliem para a implementação dos projetos realmente inclusivos.

FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Mesmo diante da necessidade social da inclusão, mantém-se o objetivo de transmitir para todos, ou ao menos à maioria, os mesmos conhecimentos, espera-se que aprendam os mesmos assuntos, no mesmo tempo, na mesma velocidade, nas mesmas idades, por bimestres, semestres, classes, turmas e componentes curriculares. A partir disso, apresenta-se um desafio estar dentro de todos esses padrões atendendo as necessidades da educação inclusiva.

> Não se trata de substituir uma escola organizada pela lógica das semelhanças por uma outra, organizada pela lógica das diferenças. Talvez isso não dê certo, pois, para o conhecimento, diferenças e semelhanças são, igualmente, fundamentais. A identidade resulta do modo como as combinamos. O desafio atual é relacioná-las de um modo diferente daquele que vimos praticando há tanto tempo, e cujo preço foi a retirada da escola da vida de tantas e tantas crianças. (MACEDO, 2005, p.16):

A escola pública é financiada por políticas públicas, o investimento na educação gera lucros a longo prazo, garantindo mão de obra para o sistema vigente, o conteúdo escolar, os livros didáticos, possuem objetivos explícitos e implícitos que atendem aos interesses do governo vigente. A sociedade luta pelo respeito à diversidade, qualidade de vida e pela inclusão social, as demandas políticas seguem o ritmo capitalista, que privilegia a competição, a cultura meritocrática. Sociedade e política são linhas paralelas, repletas de linhas mais finas que as interligam, é o caso da escola, que precisa atender às questões sociais e às questões políticas.

Enquanto instituição burocrática a escola possui características racionais e hierárquicas, marcada por uma educação mecanicista, focada em formar pessoas funcionais, que atendam as demandas do sistema no qual se aprende para ganhar, estuda-se para estar na corrida sociopolítica que exige a formação como requisito básico para uma qualidade mínima de subsistência. Para Mantoan:

> A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (2003, p.13).

Para uma práxis verdadeiramente inclusiva é necessário rever toda a organização escolar, o ambiente, a distribuição de tempo, o movimento, a autonomia, o controle, os objetivos e a prática, um local competitivo desvaloriza as conquistas individuais, enaltece apenas alguns vencedores e desconsidera a ação individual em sua singularidade. Para Mantoan (2003), o centro das mudanças necessárias para reorganizar a escola está centrado no projeto político pedagógico, por ser uma ferramenta de importância vital para que haja realismo e responsabilidade no trajeto traçado nas diretrizes gerais da escola, que deve partir do diagnóstico da demanda para estabelecer seus objetivos e modo de atuação.

Por outro lado, o pedagogo precisa se sentir acolhido em sua categoria e valorizado, Mantoan (2003, p.33) cita com umas das tarefas fundamentais para que ocorra uma mudança na escola: “formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções”. O stress e o cansaço refletem diretamente no trabalho, mesmo com vontade de exercer um trabalho melhor, cansado e irritado as chances diminuem, antes de exercer um trabalho de qualidade é necessário ter qualidade de trabalho, a maioria dos professores acumulam cargos, ficando horas na sala de aula, não por escolha mas por necessidade, dificulta esperar só do professor mudanças, sem mudar as condições de trabalho.

Tudo o que conhecemos hoje foi desconhecido um dia e tantas outras coisas continuam fora da nossa sensação de controle. Todo o conhecimento humano é organizado em categorias, semelhanças e diferenças, conhecido e desconhecido, o normal e o diferente organizaram esse conhecimento para facilitar, o desconhecido é desafiador, uma vez que não sabemos como agir diante daquilo que desconhecemos ou que foge à regra, enquanto o conhecido traz segurança e comodidade, sem tirar-nos da zona de conforto. Como explica Macedo (2005, p.19):

> todos necessitamos classificar: a classificação é uma fonte de conhecimento [...] o problema, então, não reside em agrupar as coisas por classes, o problema reside no uso político, nas visões educacionais decorrentes de um raciocínio de classe que cria preconceitos, separa, aliena.

Nós precisamos reconhecer que temos a necessidade do controle, tudo que foge dele nos

incomoda; prendemos passarinhos em gaiolas porque preferimos tê-los sob nosso domínio do que permitir que eles sejam livres para apenas ser e, vir até nós quando quiserem e se quiserem, preferimos tê-los do que admirá-los livres em sua natureza; na educação inclusiva, na escola das diferenças, o contexto é o mesmo, a necessidade de controle impede que os alunos sejam quem são, com isso rompe a ideia de respeito e educação responsável, desejar que o outro seja aquilo que queremos e como queremos desrespeita o livre arbítrio e a individualidade, inviabiliza a inclusão.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

> Como, de um ponto de vista relacional, nos comportarmos de modo indissociável com uma criança com deficiência, por exemplo? Como não reduzi-la aos nossos medos, dificuldades ou preconceitos? Como não reduzi-la ao que gostaríamos que fosse, aos nossos anseios e expectativas? Como reconhecê-la por aquilo que é ou que pode ser, nos seus limites que a definem, como aliás, definem qualquer um de nós? (MACEDO, 2005, p. 25).

Pesquisar e conhecer mudanças possíveis para exercer uma educação inclusiva, difere dos desafios práticos do cotidiano, mudar hábitos é sempre um desafio, mudar hábitos coletivos um desafio maior ainda, o ego humano privilegia o saber mais, ter mais, ser mais, enaltece o ter razão, o vencer sempre, o “o problema está no outro”. “Uma sociedade que se quer igualitária e democrática necessita aprender a discutir, argumentar, construir coletivamente e aprender formas de consenso e de superação de conflitos” (MACEDO, 2005, p.44), fazendo com que nosso ponto de partida da escola inclusiva seja a mudança, individual e coletiva, que somente acontece por iniciativa própria em buscar evoluir para novos hábitos e padrões positivos.

As expectativas de aprendizagem no trabalho pedagógico são importantes, por tratar do que se espera que o educando possa aprender e do que pode desenvolver, a inclusão acontece a partir de ações concretas, às expectativas de aprendizagem da instituição de ensino com relação a esses alunos são essenciais para a realização da inclusão. Não se trata de depositar no aluno expectativas irreais ou desproporcionais, mas de trabalhar com objetivos flexíveis a curto e longo prazo, traçar caminhos e conquistas, sempre se adequando aos novos desafios, ampliando os conhecimentos e as aprendizagens. A escola torna-se excludente quando desconsidera a necessidade de se adequar aos alunos e, espera que os alunos se adequem a ela, esquecendo que nem todos irão atender seus requisitos. Quando se pensa na formação do educando como sujeito, possuidor de historicidade tem-se aí a inclusão, que proporciona ao aluno construir uma identidade, autonomia e liberdade, dentro das suas condições particulares.

A percepção da realidade é relativa para cada indivíduo, percebemos e interpretamos o mundo de acordo nossas próprias experiências e sentidos, ninguém possui as mesmas vivências, muito menos as interpreta da mesma maneira. Vivemos de forma individual inseridos em um contexto coletivo, que exige interação com o mundo e tudo que nele há, interação entre algo que é interno e algo externo, mesmo um grupo de pessoas presentes em um mesmo espaço com os mesmos estímulos, apresentará interpretações e observações distintas, individuais.

Nas duas últimas décadas a sociedade tem mudado rápido, consequência principalmente da

tecnologia que transformou nosso estilo de vida e de se relacionar, pois rompeu alguns limites com tamanha velocidade das informações e com um conforto e bem estar igualmente inovadores. Como afirma Macedo (2005, p.44): “uma sociedade tecnológica exige domínios múltiplos e sempre aperfeiçoados”. A tecnologia com os passar dos anos vai modificar cada vez mais nossas vidas, exigindo uma adaptação, assim como questionamentos e um olhar crítico para fazer o melhor uso possível dessas ferramentas poderosas e inovadoras.

No contexto pedagógico, é imprescindível que essa tecnologia esteja presente para além da sala de informática e sala de vídeo, ela precisa ser parte da práxis pedagógica, fazendo uso das tecnologias assistivas, dos celulares e computadores, dos jogos, dos vídeos, aproximando a aprendizagem escolar de algo tão comum e natural para as crianças. Para além do uso dessas ferramentas para lazer e recreação, buscando questionamento e reflexões críticas, sendo sujeitos ativos também no mundo virtual.

ASPECTOS CONCEITUAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

A historicidade acerca da educação Especial e inclusão vêm sofrendo inúmeros percalços que lavam a crer a necessidade de novas mudanças em atendimento as pessoas com deficiência. Desde o período industrial brasileiro na década de 30, o Brasil vivenciou um crescente número de trabalhadores que precisariam de qualificação para o trabalho, sendo incumbido de discernir nesse processo as instituições precursoras SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e SENAI – Serviço Nacional Industrial.

Dentre as recentes instituições de ensino ficou atribuído a formação integral do trabalhador para as diversas áreas do mercado em atendimento a necessidade nacional. Nesse sentido, percebe-se que há uma demanda que apresenta alguma deficiência e, portanto, deve ser atendida de forma igualitária em suas limitações.

> A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas ,há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1500, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2004, p.34).

As Organizações não Governamentais (O.N.G.´s) e Instituições Filantrópicas ficaram incumbidas de realizar projetos a fim de atender a demanda nacional, visto que não havia ainda políticas públicas assertivas acerca do atendimento a pessoa com deficiência.

Nessa perspectiva, surge em 1954 o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que institui atendimento as pessoas com deficiência, sobretudo com amparo da organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América.

Mesmo com tantos avanços, a educação especial apresenta constantes revisões sendo necessário um aprofundamento em suas políticas públicas e formas de atendimento nas diversas áreas do conhecimento.

> De longa data, a educação nacional vem mostrando o quanto necessita de mudanças para atender a todos os alunos, garantido o desenvolvimento escolar destes, e como nesse sentido, a vontade política para enfrentar um programa em favor das transformações de qualidade tem sido preferida pela opção por políticas que a um custo que não exija ampliação significativa da participação da educação na renda nacional e no orçamento público, privilegiam intervenções que tem sido compensatórias ou orientadoras para ações que possam mostrar números indicativos e maior acesso e permanência dos alunos no sistema escolar (FERREIRA & FERREIRA, 2004, p.33).

As concepções acerca da educação especial e inclusiva ganham no século presente, novas olhares, levando em consideração a necessidade de dialogar com instituições afins da educação, saúde e desenvolvimento social, bem como ministério do trabalho em prol de unificar forças no atendimento e qualificação para o mercado de trabalho.

De acordo com Ferreira & Ferreira (2004), há uma ligação entre as instituições, sendo necessária oficializar, todavia a criança matriculada em centros de atendimento especial passa a frequentar as redes de ensino regular. Esse processo permite uma inclusão da criança com deficiência e ao mesmo tempo uma aprendizagem aos demais discentes e colegiados quanto às pessoas com alguma deficiência.

Cabe-se no momento de inclusão de crianças e adolescentes nas redes públicas e particulares de ensino uma reflexão quanto à formação dos profissionais da educação, uma vez que deva haver um entendimento sobre as deficiências e distúrbios.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N.6.571/2008.

Neste sentido, a Sala de Recursos Multifuncionais é organizada como espaço para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, elaborando estratégias, recursos e contribuindo na organização da rotina, a qual favorecerá a compreensão e a comunicação da criança entre seus pares no ambiente escolar. Para tanto, de acordo com a legislação vigente, uma das atribuições do AEE é identificar as necessidades específicas e elabora um plano de acordo com as especificidades de cada criança. Na execução do plano de AEE, será necessária a articulação entre os profissionais do ambiente escolar e da família, a fim de observar a funcionalidade e a aplicabilidade utilizada no desenvolvimento do plano para a criança.

A questão da Inclusão é sem dúvidas algo mais grave que as situações encontradas nas escolas, pois existe uma conjuntura de problemas sociais que os alunos especiais têm que enfrentar.

Por isso nossa proposta é identificar os desafios existentes nas escolas e tentar aperfeiçoá-los para que exista uma verdadeira efetivação da legislação.

Segundo autora Maria do Carmo Menicucci “a inclusão escolar significa garantir mais do que apenas o acesso: a permanência, o percurso, a terminalidade, a certificação e o sucesso escolar também dos alunos com deficiência. Para isso a escola tem que oferecer esses suportes que o aluno vai precisar para que ele possa aprender com e como os outros colegas. Para garantir esses suportes, é preciso que os órgãos públicos de educação, as Secretarias de Educação Estadual e municipal estejam comprometidas com a inclusão escolar, enquanto políticas públicas, de forma que sejam implementadas condições básicas que facilitem o ingresso de alunos com necessidades educativas especiais na escola comum...” (2008,p.17)

Mas o nosso país vive em um sistema educacional extremamente capitalista, onde a qualidade e o bem estar dos alunos nem sempre convém para o poder público, que muito mais fácil seria adotar o método utilizado no passado, que era o isolamento, afinal não geraria despesas aos cofres públicos. Por que a implantação de uma educação inclusiva requer investimentos para poder atender toda a diversidade encontrada nas escolas.

Vemos, portanto que é necessário esse interesse e a ação do poder público para as adaptações de grande porte na Educação Inclusiva, mas também se faz necessária as adaptações de pequeno porte que cabem aos professores mesmo providenciar, ou seja: novas formas de ensinar, de avaliar, de acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, de se relacionar com as suas diferenças, de trabalhar de forma cooperativa, de buscar apoios e parcerias com instituições e com outros profissionais

Conforme diz Maria do Carmo Menicucci, “após a Constituição de 1988, ocorreram vários avanços significativos na Educação Inclusiva, mas infelizmente só no papel, e não no âmbito de sua concretização”. Ainda hoje existem várias crianças e adolescentes isolados nas suas casas, muitas vezes por que a escola não oferece a Educação adequada para adaptação desse aluno, portanto, o Poder Público ainda é muito omisso em relação ao pleno exercício da cidadania dos portadores de necessidades especiais.

É importante ressaltar também que precisamos lutar para que essas leis sejam respeitadas, para isso é importante transpor os desafios para sua implementação. E fazer que todos os cidadãos conheçam seus direitos que estão fundamentados legalmente.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E O FAZER PEDAGÓGICO

Para melhor compreendermos, apresentamos os eixos da cada terminologia.

EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDUCAÇÃO INCLUSIVA
• prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular. • garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular. • fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. • assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. • adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; • formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado. • implantação de salas de recursos multifuncionais. As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.	• acesso para estudantes com deficiência à educação inclusiva em suas comunidades locais. • ressignificação da educação escolar, garantindo o sucesso para a aprendizagem de todos. • buscar adaptações curriculares que atendam às necessidades e expectativas do aluno, assegurando uma educação de qualidade para todos. • provisão de recursos de todas as instâncias governamentais e de iniciativa privada, a fim de garantir o sucesso e a permanência de todos na escola. • o rompimento de barreiras arquitetônicas e principalmente atitudinais. • formação continuada para o professor, com previsão e provisão de recursos necessários a sua capacitação. • garantia de um projeto pedagógico que possibilite resgatar a cidadania e o direito do aluno, possibilitando a construção de seu projeto de vida. • capacitar à escola para atender a todos os alunos.

Disponível em<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/109.pdf> em: 06 jun. 2020

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é desafiadora porque exige uma mudança em todos os paradigmas escolares, desde os profissionais e alunos, até seu currículo, a práxis pedagógica, o formato das aulas e a organização do próprio ambiente escolar. A inclusão propõe que todos os alunos, cada um em sua individualidade, estejam incluso no ambiente como um todo, reconhecendo suas capacidades e possibilidades para ampliar o conhecimento e fazer o melhor aproveitamento possível do que o espaço escolar tem para oferecer.

Outro desafio é mudar a práxis pedagógica, pois reproduzimos meios de ensinar que deixaram

de ser compatíveis com nossa sociedade, tudo está mudando muito rápido, o avanço tecnológico atinge diretamente nosso estilo de vida, como agimos, pensamos, como nos comunicamos e, enquanto todo esse movimento acontece lá fora, a escola insiste em permanecer a mesma.

É necessário mudar o currículo, optar por uma proposta de ensino interdisciplinar, que ressignifica a realidade no conteúdo escolar, ao invés de fragmentá-la. O conhecimento escolar e sua organização determina sua complexidade, assim como o seu uso prático, a curto e longo prazo, na vida cotidiana. O trabalho interdisciplinar desafia porque no meio escolar tem de haver esforços entre os professores e gestores, funcionários da limpeza e da cozinha, faz-se necessário também um movimento inclusivo, perceber que a ação inclusiva vai além dos alunos com deficiência, pois se não houver diálogo entre os profissionais, automaticamente o conhecimento torna-se fragmentado.

A falta de investimentos na escola enquanto instituição fundamental, dificulta o avanço das mudanças, não inviabiliza mas desacelera, pois sem os recursos e os incentivos adequados, a escola não consegue atender aos requisitos necessários para ser realmente inclusiva, tanto com relação à infraestrutura quanto no sentido pedagógico. É necessário jornada horária e remuneração adequada, incentivo à realização e participação de formações, distribuição adequada do tempo, promovendo espaços que incentivem o diálogo entre os profissionais da instituição e com outras, e assim, começar acelerar o movimento de mudanças, adequando-se às adaptações e questionamentos necessários para manter-se sempre adiante.

A mudança pioneira deste processo começa em nós, enquanto seres humanos, sujeitos críticos e professoras(es). Entender a importância do nosso trabalho e a necessidade de buscar sempre aprender, sem deixar a rotina de trabalho nos colocar no desânimo, na ociosidade ou falta de vontade para aprender e realmente se dedicar ao trabalho realizado.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar:** Ensaios sobre a ética e seus avessos. 3ª ed. São Paulo, 2000

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** CNE: Brasília, 2001.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>Acesso em: Novembro de 2020.

_____. Lei e Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB). **Lei n° 9394/96.** Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: agosto de 2021.

BUENO, J.G.S**. "A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular". T**emas sobre o Desenvolvimento. São Paulo: vol.9, n.8, 2001, p. 21-27.

FERREIRA, Maria Cecília C.; FERREIRA, Júlio R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.** In: GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana Lia F de. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e pesquisa, São Paulo, v.38, p. 13-28, 2012.

MACEDO, L. **Ensaios pedagógicos:** como construir uma escola para todos? Porto Alegre, 2005.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar** - o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: 2003.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão:** um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARO. V. H. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em educação. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender.** São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

STAINBACK, Suzan & Willian Satainback. **Inclusão:** Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** [Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro, WVA, 1997.

REVISTA TERRITÓRIOS

Profa. Ma. Adriana Alves Farias
Editora-Chefe

Editora EducarRede
Lauzane Paulista | SP
Rua João Burjakian, 203
CEP 02442-150 São Paulo / SP

Fale Conosco

POLO LAUZANE
Fone: 11 2231-3648
WhatsApp 11 99588-8849